



Po co nam Akademia?

pod redakcją Mieczysława Judy

Folia Academiæ

aspkatowice



Po co nam Akademia?

pod redakcją Mieczysława Judy

Folia Academiæ



Akademia Sztuk Pięknych
w Katowicach

Katowice 2024

spis treści

Mieczysław Juda
Od Redaktora
4

biogramy
6

Tadeusz Sławek
Gzy i konie. O ryzykownym zajęciu, jakim jest edukacja
9

Andrzej Bednarczyk
*Gdy przed zaśnięciem myślę o Akademii, budzę się w nocy
z krzykiem*
17

Antoni Porczak
Swoich obcowanie
24

Grzegorz Hańderek
O Akademii i jej powinnościach
29

Robert Priseman
Po co nam Akademia?
35

Tomasz Miczka
Po co nam Akademia?
39

Roman Nieczyporowski
Czy artyście wolno być idiotą?
42

Lesław Tetla, Paweł Mendrek
Parallax: bilans projektu
52

Mieczysław Juda
*Ankieta ewaluacyjna. Studenci i pedagodzy o Akademii
2008–2020*
57

Pierwszy wykład inauguracyjny, który mówiłem w Akademii w 1999 r., miał tytuł: *O Akademii, sztuce i nieusuwalnej aktualności piękna*. Gdy w 2006 r. po raz drugi zostałem poproszony o to samo, bardzo się opierałem, argumentując, że dobry obyczaj akademicki pozwala wykład inauguracyjny u siebie powiedzieć tylko raz za swego zawodowego życia. Ówczesny rektor, Marian Oslislo, nie pozostawił mi wyboru mówiąc, że owszem, ale Akademia jest nowa, bo po wybiciu się na samodzielność w roku 2001. Nie było wyjścia. W dopiero co uruchamianym Rondzie Sztuki wystąpienie swoje zatytułowałem *Po co nam Akademia?* A gdy przed dziesięciu laty, w roku 2012, w zaprzyjaźnionej Akademii Muzycznej w Katowicach znowu mówiłem wykład inauguracyjny i bardzo mocowałem się z tym jaki mu nadać tytuł, ostatecznie przyjął postać *Elektroniczna powłoka kultury: virtualne realis?* Ten pierwszy odnosił się do tego, co u progu nowego milenium zajmowało niemal wszystkich. Wzmogła, choć już z wyraźnymi oznakami konwulsyjnego chylenia się ku schyłkowi postmoderna, niepokojąca perspektywa nadchodzącego świata komputerowych machin, drażniących nowych mediów, a wnet inter, post i niemediów, i – mimo powszechnego narzekania na rozsypanie się dotychczasowych kategorii sztuki i kategorii oceny sztuki – nienaruszalne trwanie kategorii piękna, wbrew wszystkiemu. Ten drugi zapytywał jak w świecie sztuki, który już jest faktyczną *arte ciphra*, ma się zachowywać Akademia, czym ma być. I w konkluzji wskazywał, że Akademia jest po to, by wiedzieć, by umieć i uczyć w tych okolicznościach przyrody jakie są, tu: przede wszystkim już cyfrowe/digitalne. A ten ostatni próbował odnaleźć się w świecie, o którym można powiedzieć wszystko, ale nie to, by nie był przeorany przez tsunami cyfrowej komunikacji, tj. przejścia od rzeczywistości atomu do rzeczywistości bitu, faktycznej destrukcji czasu i przestrzeni jak wskazywał Philip Elmer-DeWitt i wszyscy kolejni prorocy nowej, post i transhumanistycznej wiary: od osobliwości [*singularity*] Ray'a Kurzweila po Pierre'a Lévy'ego le *deuxième déluge*, w którym okaże się, że potop cyfrowej komunikacji nigdy się nie skończy, stan ciągłego żeglowania będzie trwały, Arka nie osiadzie na górze Ararat, bo nie ma już jednej góry Ararat i nigdy nie będzie.

A miało być tak pięknie, nowe media obiecywały świeże szczęście hiperrealności, czyli przekaz cyfrowy bardziej prawdziwy niż stan wyjściowy, a faktycznie będący czystym nadmiarem, symulakrum, czymś, co nie ma przeszłości, a tylko teraźniejszość, czyste, niezainfekowane, ontyczne *ens recens*. Percepcja rzeczywistości oparta na przeżywaniu z ojcami asocjatywnej informacji i komunikacji Vannevarem Bushem,

Samem T. Nelsonem i Douglasem C. Engelbartem. Sieć, czyli Internet nie tylko jako jeszcze jedna lokacja artefaktów generowanych poza Siecią, ale jako ich faktyczna *materia prima*. Stąd jego oswojone dziś i formy i działania, dedykowane strony www, poezja kodu ASCII, narracja hipertekstu, netaktywizm i webcast performance. To *shiftart* Antoniego Porczaka, w której zdekonstruowane zostają wszystkie dotychczasowe ontyczne wyznaczniki dzieła: autorstwo, funkcja, percepcja, fundament bytowy, status interaktora [twórcy/odbiorcy/kokreatora], miejsce bytowania. Faktem stanie się hipertrofia funkcji rozrywkowej i pojmowanie kultury już nie jako systemu tekstów kultury, ale wręcz jako zbiór interfejsów. Świat cyberkultury, czyli po prostu świat, okaże się nieusuwalnie policentryczny, poliwalentny i rozproszony, tj. niehierarchiczny, sieciowy i płynny. A doświadczenie ostatnie, pandemii, pokaże dwie swoje strony: Covid neglizuje, dokonuje radykalnego odsłonięcia tego, co do tej pory było skryte, więc w swoim sensie źródłowym jawi się jako apokaliptyczne oraz katalizuje – radykalnie przyspiesza zdarzenia i procesy, które i tak przebiegały, wystąpiłyby i zapewne pokazałyby swoje skutki, ale ich dynamika w niewystępującej dotąd skali powoduje, że możliwości skonsumowania całości przekraczają granice tego, co jesteśmy w stanie znieść, a stres zamiast stawać się motywatorem, staje się swoim zaprzeczeniem w postaci radykalnego destruktora. A to ledwie wierzchołek tego, co możemy uchwycić, gdyż gęstość i intensywność zmiany nie ma już charakteru wykładniczego jak myśleliśmy dotąd i jakoś ten fakt staraliśmy się oswoić, ale potrójnie wykładniczy jak pouczy nas Andrzej Dragan, specjalista od kwantowej teorii pola i prorok możliwości obserwatora nadświatelnego.

I wtedy zapytanie: Po co nam Akademia? tu, w Akademii, zabrzmi jak prowokacja, przekraczając okoliczności jego wypowiedzenia. Jednakże, niezależnie od tego subwersywnego gestu, zachowuje ono swój podstawowy wymiar i sens. To zapytywanie o trwałą rację jej bycia, działania i wszelkie przypadłości temu towarzyszące. To także horyzont, w którym chce się ją rozpoznać, i w którym ona sama się rozpoznać musi. Nie jest przecież bez znaczenia czy w próbach zobaczenia jej źródła pozostaniemy w granicy historycznych, królewskich akademii wieku XVII we Francji, poczynawszy od powstałej w roku 1635 za sprawą Richelieu l'Académie française – pierwszego w Europie państwowego instytutu naukowego mającego misję czuwania nad językiem francuskim jako wspólnym dziedzictwem Francuzów i wszystkich jego użytkowników, najstarszej z pięciu Akademii zgrupowanych w Institut de France, a rok 1648 przyniesie już powstanie Académie Royale de Peinture et de Sculpture, czy może

5

raczej przyjdzie nam zwrócić się ku tej, która odradzając się ze starożytności w czasach nowych przyjmie miano Akademii Florenckiej. Tam Marsilio Ficino, zainspirowany wykładami Georgiosa Plethona o Platonie i wspomagany mecenatem Cosimo I de Medici, w roku 1462 odtworzył w willi Careggi na Montevicchio ateński instytut Platona, co na blisko półtora wieku wydobędzie z zapomnienia wielką grecką tradycję. Aktualizują ją przyjaciele Ficino zgodnie z życzeniem mecenasa pracując nad przekładem *Prymandra* Hermesa Trismegistosa oraz niektórych dzieł platońskich. Można wierzyć, że to właśnie tu, w tej atmosferze wykluwała się wielka mowa *De dignitate hominis / O godności człowieka* Pico della Mirandoli, gdzie przeczytamy znamienne zdanie: „Jedynie tobie, człowiekowi, przynależy jest rozwój, wzrost odpowiadający wolnej woli. Nosisz w sobie załączek wszechogarniającego życia”. Te wielkie słowa renesansowego humanizmu wyznaczają nowożytną perspektywę człowieka jako bytu i jako twórcy sztuki, ale też powołanego do odpowiedzialności za swój stwarzany świat. Może będziemy mieli odwagę skonfrontować się z jeszcze głębszym, źródłowym dla Akademii greckim residuum, lokowanym w specyficznym zakonie kontemplującym prawdę, czyli drogę duszy odnajdującą drogę do siebie, tj. komplement i – wbrew nazwie – zaczął oznaczać obrońców dawnej sztuki. Zmiana ta znalazła odzwierciedlenie w nowym modelu edukacji, opartym na najnowszym wariacie triady: postawa–praktyka–dekonstrukcja. Do tej pory ubóstwione pojęcie kreatywności stało się podejrzanym jako oczywiście metafizyczne i ideologiczne, a przez to służące wspieraniu status quo i przez to nie do przyjęcia. Jego miejsce zajęła postawa. Celem edukacji artystycznej stało się wypracowanie właściwej postawy. Ten koncept został zaadoptowany po słynnej, ale archeologicznej z tej perspektywy wystawie Haralda Szeemanna *When Attitudes Become Form* zorganizowanej w berneńskiej Kunsthalle w 1969 roku. Sztuka ma odtąd być krytyczną postawą wobec rzeczywistości, dokładniej krytyczną postawą wobec zniewalających ludzkie życie ideologii, krytyką biowładzy i realizującej ją biopolityki.

Ostatecznie to wszystko bardzo prosto brzmi jako zawołanie Akademii, które warto powtórzyć: Akademia jest po to, by wiedzieć, by umieć i uczyć. Przecież już prawie od 600 lat powtarzamy w zawołaniu Jeana Mignot, budowniczego mediolańskiej katedry: *sine scientia ars nihil est*. Ale już nie tak prosto przekłada się to na codzienną praxis i w każdych radykalnie zmieniających się okolicznościach przyrody. Dziś, gdy z naszym udziałem to, co nie tak dawno jeszcze było wirtualnym, staje się realnym, a dawniejsze realne dziś musi uznać się za realne realne i rozumienia sytuacji i działania nie ułatwia. Do tego dzisiejsza sytuacja sztuki, dla jednych rozpoznawana jako pole ekscytujących idei i konceptów, dla drugich widomy obszar degrengolady, upadku i znak upadania kultury Zachodu od co najmniej stulecia. Jedno i drugie może się karcić tym, co jest, a Akademia jako miejsce powstawania sztuki i narzędzi jej dotykania ma niezbywalną powinność rozpoznawania tych zjawisk takimi, jakimi są. Stąd jej szczególna rola uruchamiania dyskusji, także w poprzek zawodowych afiliacji i ideowych uwikłań. A nadto niezmiennie Akademia chce być przestrzenią kultywowania przyjaźni i matecznikiem wolnego ducha, bo takie jest jej etyczne zobowiązanie wobec świata. I z Derridiańskim ostrzeżeniem bliskości *hospitalité* i *hostilité*, co zbyt łatwo może przemienia się we wrogośćcinność. Tylko jeśli nie zgubimy tego horyzontu kultywowania świadomości naszego wzajemnego zobowiązania, wiedzieć, umieć i uczyć zachowa swój należyty sens.

Powyższe słowa miałem okazję wypowiedzieć jako wprowadzenie do zorganizowanej przez Zakład Teorii i Historii Sztuki konferencji, która odbyła się 11 maja 2022 roku w siedzibie Akademii, jako jedna w cyklu imprez w ramach obchodów 20-lecia powstania samodzielnej ASP w Katowicach i zarazem 20-lecia powstania Zakładu. Pierwotny jej termin, 8 grudnia 2021 roku, zniwelowała pandemia. Sensem tego spotkania była nie tylko oczywista okazja jubileuszowa, ale także chęć usłyszenia jak widzi się / jak widzimy Akademię i jej misję wraz z nową, realizującą się od 2020 roku kadencją władz uczelni artystycznych. Niniejsze wydawnictwo uobecnia niektóre z tych głosów, jak wystąpienia Andrzeja

6

Bednarczyka – rektora najstarszej uczelni artystycznej w Polsce, Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie, czy Grzegorza Hańderka, rektora Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach i gospodarza miejsca. Ale to też głos zaangażowanego członka Uniwersytetu, Tadeusza Sławka, rektora Uniwersytetu Śląskiego w latach 1996–2002, i dwugłos Lesława Tetli i Pawła Mendrka podsumowujący międzynarodowy projekt Parallax. I ważne głosy z zewnątrz, ale w tej samej sprawie: Roberta Prisemana z University of Essex i Romana Nieczyrowskiego z Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku. Natomiast głosy Antoniego Porczaka z krakowskiej ASP niestrudzenie pokazujące archaiczność Akademii w jej nieusuwalnym modusie reprodukowanej prosceniczności i Tomasza Miczki – profesora-nestora, rektora katowickiej Akademii Muzycznej, niegdyś przewodniczącego KRUA (Konferencji Rektorów Uczelni Artystycznych), a obecnie członka prezydium RGNiSW (Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego) kontrpunktują problem i problemat dzisiejszej Akademii z własnych perspektyw. W całości zatem, mamy przed sobą kolejną odsłonę tego, co zawsze i wciąż jest powinnością Akademii: przyglądać się krytycznie światu i sobie samej.

Mieczysław Juda
Katowice, latem 2022 r.

Andrzej Bednarczyk

Artysta i dydaktyk. Studiował na Wydziale Grafiki a następnie na Wydziale Malarstwa Akademii Sztuk Pięknych im. Jana Matejki w Krakowie w latach 1981–86. Dyplom pod kierunkiem prof. Zbigniewa Grzybowskiego uzyskał w 1986 roku. Obecnie prowadzi pracownię malarstwa na Wydziale Malarstwa. Współzałożyciel zespołu „Platforma Badań Artystycznych”. Członek zespołu redakcyjnego periodyku „Zeszyty Malarstwa ASP”. Członek Stowarzyszenia Międzynarodowe Teriennale Grafiki w Krakowie oraz Związku Literatów Polskich. Stypendysta Ministerstwa Kultury i Dziedzictwa Narodowego RP oraz Pollock-Krasner Foundation w Nowym Jorku. Uprawia sztukę transmedialną. Jego prace były prezentowane na ponad pięćdziesięciu wystawach indywidualnych i ponad dwustu wystawach zbiorowych w dwudziestu dziewięciu krajach. Autor tekstów o sztuce oraz tekstów poetyckich.

Grzegorz Hańderek

Artysta sztuk wizualnych. Absolwent Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach (dyplom z wyróżnieniem w Pracowni Wkłęśłodruku w 2003 r.) i Uniwersytetu Śląskiego. Od 2003 roku pracuje w macierzystej uczelni, w której prowadzi Pracownię Interpretacji Literatury. W roku 2021 uzyskał tytuł profesora sztuk plastycznych. Od roku 2020 Rektor Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach. Autor kilkudziesięciu wystaw indywidualnych i uczestnik ponad 200 wystaw zbiorowych w kraju i za granicą. Laureat wielu nagród i wyróżnień. W 2014 r. za zasługi w działalności na rzecz rozwoju kultury i sztuki odznaczony Srebrnym Krzyżem Zasługi.

Mieczysław Juda

Doktor nauk humanistycznych (filozofia i socjologia). W latach 2001–2023 kierownik Zakładu Teorii i Historii Sztuki Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach. Stypendysta rządu francuskiego (1989–1990) IRESCO (Institut de Recherche sur les Sociétés Contemporaines/CNRS (Centre National de la Recherche Scientifique), Paris. Członek senatu ASP (2001–2020) i kapituły Medalu ASP. Członek i wieloletni Prezes Zarządu Towarzystwa Przyjaciół NOSPR (Narodowa Orkiestra Symfoniczna Polskiego Radia) w Katowicach. Redaktor szeregu publikacji i autor artykułów z zakresu teorii sztuki, filozofii oraz cyberkultury.

Paweł Mendrek

Artysta wizualny, autor obrazów, kurator, dyrektor kreatywny, którego interdyscyplinarna praktyka artystyczna obejmuje malarstwo, rysunek, fotografię, kolaż, działania scenograficzne, eksperymenty z wykorzystaniem obrazu ruchomego oraz kreatywną produkcję filmową. Jest profesorem nadzwyczajnym filmu eksperymentalnego i narracji wizualnej w Pracowni Interdyscyplinarnej oraz kierownikiem Katedry Intermediów i Scenografii, Wydziału Artystycznego ASP w Katowicach. W ramach działań poszerzających ofertę programową Katedry Intermediów i Scenografii, jak również podniesienia jakości kształcenia zaangażowany jest jako kurator i koordynator międzynarodowych projektów, zgłębiających wielopoziomą naturę edukacji artystycznej takich jak: Connect oraz Parallax realizowany od 2015 r. z Chelsea College of Art, Royal Academy, Londyn, HDK Valand, Goteborg, czy lokalnie prowadząc projekt *Powiększenie* realizowany dla specjalnej strefy ekonomicznej w Tychach. Uczestniczył również w tworzeniu programów dydaktycznych dla Culture Pro – obszar teatru i filmu oraz dla Zeichenfabrik w Wiedniu – team building & creativitaitat, równocześnie prowadząc intensywną działalność badawczą w rodzimej uczelni: Mobile Art Lab zakończony w 2023 r. publikacją *On Care. A Journey into the Relational Nature of Artists' Residencies* powstałą w partnerstwie z Akademię Schloss Solitude, Stuttgart, CSW Ujazdowski, Duch Culture|Trans Artis oraz Verlag fur moderne Kunst, Wiedeń, który podjął się międzynarodowej dystrybucji wydawnictwa.

Tomasz Miczka

Muzyk, pedagog, absolwent Akademii Muzycznej im. Karola Szymanowskiego w Katowicach. W latach 2008–2016 był rektorem macierzystej uczelni, a w kadencji 2012–2016 przewodniczył Konferencji Rektorów Uczelni Artystycznych. Obecnie jest członkiem prezydium Rady Głównej Nauki i Szkolnictwa Wyższego.

Roman Nieczyporowski

Doktor nauk humanistycznych, teoretyk i historyk sztuki, adiunkt w Zakładzie Historii i Teorii Sztuki Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku. Oprócz macierzystej Uczelni historię sztuki wykłada również na Wydziale Architektury Politechniki Gdańskiej oraz w Braheskolan Visingsö folkhögskolan, Szwecja (pod patronatem Uniwersytetu Sztokholmskiego). Członek Zarządu Fundacji im. Katarzyny Cieślak. „Emerytowany” członek Klubu Wysokogórskiego „Trójmiasto”. W swoich zainteresowaniach badawczych koncentruje się na kulturowych, społecznych i politycznych aspektach sztuki nowoczesnej.

Antoni Porczak

Profesor sztuk plastycznych, kierownik i założyciel Pracowni Działań Medialnych Wydziału Rzeźby (1993r.). Współzałożyciel kierunku i Wydziału Intermediów ASP w Krakowie. Udział w 120 wystawach (40 za granicą) m.in. XLIII Biennale Weneckim w 1988 r. Uprawia: rzeźbę, rysunek, akcje, formy wielomedialne, instalacje. Autor rzeźb plenerowych dla miast: Rzeszowa, Krosna, Tychów, Starego Sącza, oraz ośrodków plenerowych jak: Centrum Rzeźby Polskiej w Orońsku i podobnych w Niemczech i Francji. Autor artykułów naukowych dotyczących sztuki interaktywnych mediów oraz edukacji artystycznej. Był kuratorem wielu wystaw sztuki. <https://porczak.pl>

Robert Priseman

Artysta, kurator i kolekcjoner. Jego prace znajdują się w kolekcjach muzeów na całym świecie, m.in. MdM Salzburg, Art Gallery of New South Wales w Sydney, Musée de Louvain la Neuve, Yale Centre for British Art, Guggenheim w Nowym Jorku, UMMA, Michigan, Honolulu Museum of Art, The Royal Collection, Windsor Castle, The New Art Gallery, Walsall, V&A oraz The National Galleries of Scotland.

Kolekcjonuje obrazy podziwianych brytyjskich artystów, będąc właścicielem Priseman Seabrook Collection, która jest oficjalną kolekcją partnerską Art UK. Jego kolekcja została zaprezentowana po raz pierwszy w Huddersfield Art Gallery w 2014 roku, skąd wyruszyła w podróż do Muzeum Narodowego w Warszawie, następnie do Yantai Art Museum, Jiangsu Art Museum w Nanjing, China Academy of Art oraz Tianjin Academy of Fine Arts Museum w Chinach.

Organizuje wystawy w USA, Nowej Zelandii, Polsce, UK i Chinach, oraz prowadzi wykłady o sztuce brytyjskiej w University of Oxford, The Sainsbury Centre for Visual Arts, The University of Cambridge, The University of Leeds, Xian Academy of Fine Arts, Amherst College Massachusetts, Whitebox AC New York, The China Academy of Arts, The Nanjing University of Aeronautics and Astronautics oraz Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach i Gdańsku.

Tadeusz Sławek

Absolwent filologii polskiej i angielskiej na Uniwersytecie Jagiellońskim. Związany z Uniwersytetem Śląskim nieprzerwanie od 1971 roku, rektor Uniwersytetu w latach 1996–2002. Interpretator literatury, tłumacz, pisarz i publicysta. Wraz z kontrabasistą Bogdanem Mizerskim autor i wykonawca esejów na głos i kontrabas. Ostatnio wydał *Umysł rozstrojony. Próby o trylogii książkowej Jerzego Żuławskiego* (2020), *A jeśli nie trzeba się uczyć* (2021), *Furia i szlachetniejszy rozum. Próby o Burzy Williama Szekspira* (2022).

Lesław Tetla

Pracuje na stanowisku profesora nadzwyczajnego w Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach, gdzie w roku 2009 r. utworzył i do dzisiaj prowadzi Pracownię Działań Interdyscyplinarnych. Zajmuje się malarstwem, sztuką instalacji, sztuką wideo, realizuje prace site-specific. W swej twórczości analizuje środowisko miejskie, interesuje go wpływ architektury na zachowania jej użytkowników. W ramach rezydencji artystycznych prowadzi badania dzielnic mieszkaniowych m.in. Kairu, Cleveland, Detroit, Północnej Anglii, wyspy Leros. W roku 2016 był stypendystą Fundacji Kościuszkowskiej i profesorem wizytującym Cleveland State University. Ponadto wygłaszał wykłady m.in. na Case Western Reserve University, Youngstown State University, Missouri State University. Jest inicjatorem wielu projektów artystycznych i kuratorem wystaw m.in.: *Chiosc*, Rondo Sztuki, Katowice, *Space as a Tool for Shaping Social Attitudes*, Muzeul Zemstvei, Kiszyniów, *Last Shot*, Muzeum Śląskie, Katowice, *Equinox*, Brick City Gallery, Springfield, *Lombard Bytom*, CSW Kronika, Bytom.

Prezentował swoje prace na licznych wystawach indywidualnych i zbiorowych w Europie, Korei Południowej, Wielkiej Brytanii, Stanach Zjednoczonych, m.in. w Waterloo Arts Gallery, Cleveland, USA, Platform A Gallery, Middlesbrough, Wielka Brytania, Kunsthalle Hannover, Hannover, Niemcy, CREA Cantieri del Contemporaneo, Wenecja, Włochy, ArtIstanbul Feshane, Stambuł, Turcja.

9 Człowiek myślący, może lepiej – zastanawiający się, o którego kształcenie zabiega akademia, staje się teraz apatrydą, bytem krążącym po świecie, aby zadawać mu pytania i budzić wątpliwości

Tadeusz Sławek

Mieczysław Juda
Od Redaktora
4

biogramy
6

Tadeusz Sławek
Gzy i konie. O ryzykownym zajęciu, jakim jest edukacja
9

Andrzej Bednarczyk
*Gdy przed zaśnięciem myślę o Akademii, budzę się w nocy
z krzykiem*
17

Antoni Porczak
Swoich obcowanie
24

Grzegorz Hańderek
O Akademii i jej powinnościach
29

Robert Priseman
Po co nam Akademia?
35

Tomasz Miczka
Po co nam Akademia?
39

Roman Nieczyporowski
Czy artyście wolno być idiotą?
42

Lesław Tetla, Paweł Mendrek
Parallax: bilans projektu
52

Mieczysław Juda
*Ankieta ewaluacyjna. Studenci i pedagodzy o Akademii
2008–2020*
57

Najwyższą rzeczą jest obudzić chęć i zamięłowanie; inaczej fabrykuje się jeno osłów objuczonych książkami; wkłada się na nich pod ciosami batoga sakwy pełne wszelkiej wiedzy, którą aby była z pożytkiem, nie dość jest gościć u siebie, ale trzeba ją pojąć jakoby w małżeństwo.

Michel de Montaigne, *O wychowaniu dzieci*

1.

Jeszcze nim zacznie się właściwy dramat Goethe przygotowuje scenę, na której rozegrają się losy Fausta. Słowa Dyrektora nie pozostawiają wątpliwości: będziemy świadkami przedstawienia. Wszak „Ot, już stoi buda, / Z desek sklecono scenę”¹, a ludzie zaczynają „przypuszczać szturm do kasy”. Ponieważ teatr okazuje się „budą” i to budą „ciasną” (F, 13), możemy pozwolić sobie na wyciągnięcie wniosku, że prestiż owej teatralnej instytucji nie jest wysoki; scena teatralna pojawia się jako „aktor” na większej scenie, jaką jest społeczeństwo. Oto „teatr w teatrze”, w którym toczy się debata o charakterze sztuki i jej relacji z obiorcą, ale w istocie pytanie dotyczy ludzkiej czasowości, tego, czy i jak człowiek wypełnia sobą czas. Właśnie tak należałoby ująć to pytanie, gdyż nie chodzi tu wcale o to, jak „wypełniamy sobie czas”, jakich szukamy dla siebie w czasie zatrudnień, w wersji brutalniejszej – jak „zabijamy czas”, ale o to czy i jak jesteśmy w stanie wyjść poza dany nam moment czasowy. Inaczej mówiąc, czy jesteśmy zdolni stawić czoła czasowi nie ulegając pokusie najmniejszego oporu, przynoszącego obfitość technik prostego dostosowywania się do tegoż czasu wymogów. Na Goetheańskiej scenie rozpycha się tłum „pstrej publiczności” (F, 7), a powołaniem człowieka myślącego jest rola „magika” tłumów zabawiającego (F, 7).

W społeczeństwie pozostawionym sobie i wciąż nasilającej się grze sił interesów i namiętności wynikających z presji zastanego porządku rzeczy, myśl ma być artykułem nie tyle „pierwszej potrzeby”, co pierwszej pociechy. Pstra publiczność ma się pchać „niby po chleb w głodowe czasy” (F, 7), przy czym pociecha, której szuka publiczność sprowadza się faktycznie

do uciechy. Wesołek doradza Poeecie: „Śmiech wraca, tłum wstrząsając śmiechem. / Raźniejszy wprowadź pan porządek: / Niech z wyobraźnią stają do parady / Namiętność, serce, rozum i rozsądek, / Ale, uwaga! Nie bez błazenady” (F, 8). Dyrektor i Wesołek, dwie figury myślenia wprężonego bez reszty w służbę wymogów czasu, czasu sprowadzonego wyłącznie do teraźniejszości, by uczynić prowadzone w niej życie maksymalnie „opływowym”, bezkonfliktowym i dobrze przystosowanym, nie są w stanie zrozumieć Poety, dla którego tłum ów jest „przerażający”, a to za sprawą nieograniczonego niczym apetytu na czas, który tłum ów pragnie całkowicie wchłonąć w siebie, zawłaszczyć, opanować, konsumować nie zostawiając nic dla potomnych. Mówi Poeta: „Pozór – rzecz chwili, świat o nim zapomni, / Prawdę zastaną jeszcze i potomni” (F, 7). Kto bezrefleksyjnie dostosowuje się do wymogów czasu, pozostaje w służbie „pozoru”, oddalając się od „prawdy”, rezydującej w owej tajemniczej reszcie czasu, którego nie jestem panem, który oddalił moje wobec niego roszczenia, przekazując siebie innemu czasowi, czasowi-który-przyjdzie, czyli „potomnym”.

Tej szczególnej zwłoki nie są w stanie zaakceptować przedstawiciele instytucji porządkujących świat, dla których czas jest zawsze pewnym zamkniętym w ścisłych granicach wycinkiem czasowego kontinuum. Czas jest *chrono-metryczny*, a owa „metryczność” czasu jest szczególnie akcentowana, bowiem to dzięki niej czas zostaje wprowadzony do obiegu dóbr. To właśnie metryczność sprawia, uznajemy, iż „czas to pieniądz”. Można powiedzieć, że w społeczeństwie „pstrej publiczności” czas sprowadza się do pewnych przedziałów wypełnionych z góry przygotowanym do konsumpcji materiałem. Wnikliwe analizy Merleau-Ponty’ego pozwalają na konkluzję, że Goethe każe żyć Faustowi w społeczeństwie zainteresowanym nie tyle w przeżywaniu czasu, co w jego dzieleniu, kawałkowaniu, zapełnianiu: „Do istoty czasu należy to, że powstaje, a nie jest, że nigdy nie jest całkowicie ukonstytuowany. Czas ukonstytuowany [...], to nie sam czas, to jego końcowy zapis, to rezultat jego *mijania*, które obiektywne myślenie zawsze już zakłada, lecz którego nie potrafi uchwytać”².

1 J.W. von Goethe, *Faust*, Warszawa 1999, s. 6. Dalej sygnowane jako F z numerem strony.

2 M. Merleau-Ponty, *Fenomenologia percepcji*, Warszawa 2001, s. 436.

Nie mogąc sobie poradzić z ową nieuchwytnością czasu porządek rzeczy sprowadza go do wymiernych jednostek, pustych rubryk, do zapewnienia których natychmiast przystępuje. „Potomność”, którą przyzywa Poeta, to sposób na rozszczelnienie owych rubryk, lecz na to właśnie strażnicy ustalonego porządku rzeczy nie mogą przystać. „Pan śniesz na poetyckich wysokościach!” rzuci Dyrektor Poecie jako odpowiedź na jego propozycję odejścia od „żarłocznej chwili” (F, 7). Uzupełnijmy: nie tyle sama chwila jest „żarłoczna”, ile publiczność będąca wytworem społeczeństwa nieustannie domagającego się nowych zdarzeń i przedmiotów o silnie zaznaczonej wizualnej atrakcyjności. Dyrektor ujmie to w znakomitą formułę: „Żeby się tylko dużo przy tym działo! / Gapić się, patrzeć zawsze ludziom mało, / Po to przychodzą. Jak się akcja gmatwa, / Aż widz z podziwu oczy wybałusza, / Wygrałeś z tłumem” (F, 8).

2.

Wyznaje Faust: „Nie wiem, jak miałbym być nauczycielem” (F, 21) i ta szczególna ignorancja nawiedza jego myślenie. Owo „nie wiem” może być gniewnym porzuceniem roli nauczyciela w społeczeństwie, które do jego wysiłków nie przywiązuje większej wagi i nie chce ich należycie docenić. Ale możemy usłyszeć w tym „nie wiem” inny ton; zdecydowanie bardziej filozoficzny. To niemal założenie, performatywny akt ustanawiający poważnie rozumianą pedagogikę. *Nie wiem*, jak być nauczycielem, nawet więcej – jak *miałbym* nim być (co odsuwa nas jeszcze bardziej od wszelkiej pewności, a być może suponuje, że nie da się być nauczycielem w sensie narzuconym przez koordynaty prawne i pragmatykę zawodu), i tego właśnie nie rozumie system odpowiedzialny za obowiązujący stan rzeczy. Ponieważ to, co dzieje się dalej w poemacie Goethego jest nad wyraz krytyczne wobec tego stanu, zakładam, że Faust wyznaje, że dobry nauczyciel, „naprawca i ulepszyciel” ludzi, odmawia dostosowania się *bez reszty* do żądań techno-biurokratycznego ładu zarządzającego edukacją, **bo to właśnie ta reszta (nie mieszcząca się w żadnych opisach programowych, spisach obowiązków i umowach o pracę) sprawia, że może dobrze wypełnić swą funkcję**. Jeżeli w ogóle można być „ulepszycielem i naprawicielem” ludzi, to jedynie za sprawą tej reszty, a zatem wtedy, gdy wykracza się poza ścisłe ramy obowiązku zawodowego. Reszta to wartość dodana, bez której bycie nauczycielem w poważnym, a nie tylko biurokratycznym rozumieniu tego słowa, jest niemożliwe. Tego nie rozumie obowiązujący porządek rzeczy i dlatego szkoła jest źródłem rozczarowania.

3.

Ale Goetheański teatr w teatrze ma jeszcze jedną scenę. Niepokoje nurtujące obowiązujący stan rzeczy, pozornie trwałe i niewzruszone, znajdują potrójną interpretację metafizyczną. Po pierwsze, kłopoty ze zrozumieniem czasowości ludzkiego istnienia i sposoby radzenia sobie z teraźniejszością stanowią teraz niezbywalny element ludzkiej kondycji. W „Prologusie w niebie” Mefistofeles dopatruje się boskiej empatii nie w rozwiązaniu dylematów stworzenia, ale w zapytaniu, jakie sposoby rozwiązywania tychże dylematów stworzenie sobie samo znalazło: „Znowuż nam, Panie, poświęciłeś chwilę / I wszystkich pytasz, jak sobie kto radzi” (F, 14). Bóg ciekawie przygląda się temu, jak śmiertelni „radzą sobie” z tym, co dla nich przygotował On, Nieśmiertelny, tak, jak widz przygląda się, jak postaci sceniczne „radzą sobie” z sytuacjami, jakie zgotował im autor. Spór Poety i Dyrektora pojmowany jako konflikt tego, który stawia opór z tym, który pojmuje swoją misję społeczną jako sprzyjanie wszelkim drogom najmniejszego oporu, jest ułamkiem „ludzkiej męki”, mówi Mefistofeles, na ziemi, w której wszystko dzieje się „jak zwykle czyli jak najgorzej” (F, 15).

Po drugie, wszystko, co przydarzy się Faustowi, będzie wynikiem działania sił ponad nim stojących. *Ponad* nim w sensie społecznym (mechanizmy sprzyjające „wolnym” pragnieniom widowni i wolność ich gloryfikujące, w istocie okazują się formami kontroli dbającymi o to, by pragnienia publiczności były tyleż spełniane, co i rygorystycznie kontrolowane i monitorowane), ale i teologicznym: jak Hiob, Faust jest pionkiem w rozgrywce między Bogiem a Mefistofeilesem. „Możesz tego ducha / Odwodzić od praźródła, ściągając na dół” (F, 16), to oferta Boga, którą szatan przyjmuje, kwitując ją jako zapowiedź swego sukcesu: „I będę święcił swoje święto: / Niech on zre proch, niech czołga się po piętą / Jako ów wąż, mój sławny krewny” (F, 17).

Po trzecie, wymiana zdań między Bogiem a diabłem, niemal wzór demokratycznej debaty („Pan taki wielki, a na równej stopie, / Tak mi miło i po ludzku z diabłem gada!” (F, 17), zachwyci się Mefistofeles), prowadzi do ciekawej prezentacji dwóch antropologicznych stanowisk. Diabeł zarzuca Stwórcy, że opacznie spożytkowany przez człowieka dar rozumu skomplikował mu i tak już niełatwe losy („Żyłoby mu się może trochę prościej, / Gdybyś mu nie dał pozorów światłości, / Których on użył pod mianem rozumu, / Żeby większym bydlakiem być od bydląt tłumu”, F, 14) owocując już to (jak w przywołanym przed chwilą cytacie) okrucieństwem historii, już to wprowadzeniem serca człowieka w niespokojne drgania. Człowiek Mefistofelesa jest człowiekiem niespokojnego,

nienasyconego serca, bytem generalnie nieukończonym, w którym ciągle trwają, nie do końca określone i niekoniecznie przewidywalne, procesy formotwórcze. *Die tiefbewegte Brust* opisuje człowieka poruszonego do głębi i którego głębia egzystencjalna polega właśnie na tej dyspozycji do bycia poruszonym. Polski tłumacz Fausta odnajduje czasownik „fermentować” na określenie stanu egzystencjalnego człowieka; słowo nieobecne u Goethego, ale znakomicie oddające charakter diabelskiej diagnozy. Jej ostrze jest tyleż celne, co krytyczne: Mefistofeles widziałby człowieka innym, spokojnym i dostosowanym do okoliczności, ale – co ciekawe – Bóg zaaprobuje negatywnie przedstawioną przez Mefistofelesa wizję człowieka niespokojnego jako własną. Stwórcę razi homeostaticzne pragnienie człowieka, które traktuje jako rodzaj snu, życia snem, stąd przyzwolenie na diabelską interwencję w losy Fausta. Zresztą nie tylko Fausta: diabeł jest tym, co wzbudza niepokój i nie pozwala na przyjęcie taktyki najmniejszego oporu. „Przesadna gnuśność razi mnie u ludzi, / Bezwładu zaraz chcieliby, zacisza; / Przydaję im więc chętnie towarzysza, / Co jako diabeł działa, budzi, judzi” (F, 17).

4.

Diabeł jako budziciel i kłopotliwy, acz nieodzowny, towarzysz życiowej drogi, który sam będąc piewą konformizmu, paradoksalnie, staje się nauczycielem stawiania oporu, oto kontekst, w którym Faust zaczyna przeżywać swoje dylematy. Nieuchronnie musi to oznaczać krytyczne odniesienie się do społeczeństwa, w którym przyszło mu żyć. Zapowiada to zresztą „Prolog w teatrze”, w którym raczej przedstawiane przez Dyrektora i Wesołka odnoszą się do relacji między myśleniem a sposobami, w jaki myślenie to jest wykorzystywane w społecznej wymianie. Niezależnie od artystowskiej filipiki Poety przeciwko „pstremu tłumowi”, jego kwestia zwraca uwagę na fundamentalny problem miejsca nauki i sztuki w społeczeństwie, które jeśli nawet jest czymś więcej niż „pstrym tłumem”, przecież wciąż nie zdaje sobie sprawy, że rezygnując z poznawczych doznań i doświadczeń, wycofuje się z tego, co istotne w życiu. Tak o tym pisał Paul Valéry: „Mieszczanin nie musi być tak zwanym dawniej filistrem. Łatwo rozpoznamy mieszczanina [...] po tym, że taki mężczyzna (lub taka kobieta), choć może być bardzo wykształcony, mieć dobry smak, ze znanstwem podziwiać dzieła, które trzeba podziwiać, nie odczuwa istotnej potrzeby poezji czy sztuki... [...]. Życie ma doskonale zorganizowane z dala od tej dziwnej potrzeby”³. Pytania, jakie postawi sobie Faust, znajdują źródło w tym

napięciu między zorganizowaniem i zarządzaniem życiem z jednej strony i istotną potrzebą nauki i nauczania z drugiej. Pierwszy lament Fausta dotyczy rozbieżności między urządzaniem życia przez instytucje do tego powołane (na przykład uniwersytety), a treścią samego życia. Fabrykacja istnienia polega na rozporządzaniu czasem jednostki tak, by był on przypisany określonym przedmiotom w określonym czasie, a podporządkowanie się tym wymogom procentowało zyskiwaniem kolejnych etapów legitymizowania własnej pozycji w hierarchii społecznej. Faust „naślęczał się” „nad filozofią i nad prawem, / Nad medycyną i, niestety! / Nad teologią w pocie krwawym”, w konsekwencji jest „magistrem” i „doktorem” (F, 21). Jeżeli akademia składa przyrzeczenie zaopatrzenia swych adeptów i przedstawicieli w wiedzę jako pewien stan permanentny i samopodtrzymujący się, doświadczenie Fausta dowodzi, że obietnica taka nie może zostać dotrzymana. Wszak po „dziesiątkach lat” pracy uczony doktor wykrzykuje, że „nic nie wie”, ale nie chodzi tu jedynie o przejaw klasycznego sceptycyzmu człowieka myślącego. Sprawa jest poważniejsza: do jakiego stopnia owo „wiem, że nic nie wiem” podminowuje, i to podwójnie, społeczne funkcje uczonego. Po pierwsze dlatego, że postęp wiedzy jako droga do niejako automatycznego doskonalenia się jednostki i społeczeństwa okazuje się mocno wątpliwa (Faust narzeka, że studia nie dały mu dostępu do „siły stwórczej, żywej”: „Zamiast natury żywej, którą / Sam przecie Stwórca dał ludzkości, / Ma w pleśni, w kopciu być naturą / Zwierzęcy szkielet, trupie kości?”, F, 23), po drugie, tak uteatralizowana wiedza, uteatralizowana – bowiem odgrywa swoje rytuały nie mając dostępu do „siły stwórczej, żywej”, do tego, co – jak zobaczymy za chwilę – Faust nazwie wiedzą „o tym, co trzeba”, kontynuuje swoje dzieło w swoistym performansie edukacyjnym. Faust mówi, że „wodzi swych uczniów za nos” i obszerniej wyjaśnia to następująco: „O tym, co trzeba, sam nie wiem zadość, / Nie wiem, jak miałbym być nauczycielem, / Ludzi naprawcą i ulepszcicielem” (F, 21).

5.

Faust dokonuje połączenia kryzysu w swej własnej biografii ze stanem społecznych urządzeń, które za kryzys ten są w znacznej mierze odpowiedzialne. Kiedy próbuje określić swoje miejsce w akademii, zlokalizuje je odrzucając jeden rodzaj lęku i przyjmując inny. Jest, jak mówi, „Mądrzejszy wprawdzie od tych tam gamratów, / Doktorów, magistrów, skrybów, prałatów”, bowiem, wyjaśnia dalej, „obce mu” są „lęk i wahanie” (F, 21). Te dwa czynniki wyznaczają sposób funkcjonowania w akademii (także i w innych instytucjach porządkujących i zarządzających rzeczywistością), przestrzegając przed

3 P. Valéry, *Pan Teste i inne pisma*, Warszawa 2019, s. 149.

13

lekceważeniem obowiązujących w nich zasad. Mefistofeles zaleca szukającemu porady Uczniowi, by „zyskał na czasie dzięki dyscyplinie”, w ten sposób bowiem najłatwiej i najmniej boleśnie dopasuje się nie do „ducha”, lecz „liter” społecznej normy wymagającej, „By duch roztropniej puszczał się w podróż, / Utarty myśli deptać chodnik, / Zamiast się snuć jak błędny ognik” (F, 78).

To pierwszy rodzaj lęku wymuszający dostosowywanie się do obowiązującego stanu rzeczy. Kwestionując go, Faust uświadamia sobie drugi rodzaj lęku, nie będący już, jak poprzedni, obawą przed zmarnowaną okazją na osiągnięcie sukcesu drogą biernej akceptacji urządzeń sfabrykowanego świata, lecz strachem przed zmarnowanym życiem. To lęk nie-spokojnego serca: „Dlaczego ściska ci się serce, / Dlaczego, pytasz, lęk nadpełza? / Dlaczego w dziwnej twej rozterce / Porywy serca boleść kielża?” (F, 23). Kryzys akademika Fausta jest osobistym załamaniem, ale dotyczy tego, co wykracza daleko poza jednostkę. Gdyby odwołać się do socjologicznej wyobraźni C. Wright Millsa powiedzielibyśmy, że oto Faust znajduje sposób, by spleść „troskę” z „problemem”, by osobisty niepokój połączyć z krytycznym spojrzeniem na historyczne instytucje i ich metody organizowania pracy i zarządzania ludźmi. „Troski – pisze Mills – pojawiają się w obrębie charakteru jednostki i w obszarze jej bezpośrednich relacji z innymi. Są one związane z jej jaźnią i tymi ograniczonymi obszarami życia społecznego, których jest ona bezpośrednio i osobiście świadoma. [...] Troska jest sprawą prywatną – jednostka czuje, że cenione przez nią wartości są zagrożone”⁴. Troską Fausta jest fiasco jego projektu życiowego, czemu da zresztą radykalny wyraz: „I psu obrzydłoby takie życie!” (F, 22). „Problemy – kontynuuje Mills – dotyczą spraw, które wykraczają poza lokalne środowisko jednostki i poza obszar jej życia wewnętrznego. Wiążą się one ze zorganizowaniem wielu takich środowisk w instytucje historycznego społeczeństwa jako całości, z tym jak różne kręgi nakładają się na siebie i przenikają wzajemnie”⁵.

To, co stanowi problem dla Fausta to rozpoznanie, że coś, co dzisiaj nazwalibyśmy technokratyzacją życia zawodowego i biurokratyzacją sposobów uczestniczenia w życiu publicznym, stworzyły formy działania wymuszające proste dostosowywanie się do „chodnika utartych myśli”, a tym samym odrzuciły i zmarginalizowały tych, którzy pragną „snuć się jak błędny

ognik”. Moglibyśmy uznać, że Goetheański mędrzec uprawia ćwiczenia z „wyobraźni socjologicznej” będącej cechą umysłu, która „w najbardziej dramatyczny sposób obiecuje nam zrozumienie naszej wewnętrznej rzeczywistości w powiązaniu z większymi bytami społecznymi” i prowadzi w konsekwencji do tego, że różne rodzaje wrażliwości – wreszcie zaś ludzki rozum jako taki – zaczną w końcu odgrywać większą rolę w ludzkich poczynaniach”⁶.

6.

Inaczej mówiąc, nauka i edukacja będące podwalinami kształcenia, zostały w dużej mierze zniewolone przez zasadę ograniczania swobody myślenia nie tyle metodami otwartej cenzury, co bardziej przebiegłym sposobem precyzowania oczekiwań i nagradzania za ich spełnianie. Symbolicznym znakiem owego ograniczenia jest dla Fausta sama przestrzeń uniwersytetu. Nieprzypadkowo scena pierwszej medytacji uczonego rozgrywa się w „wysoko sklepionej, ciasnej gotyckiej izbie”, którą za chwilę Faust nazwie już zupełnie jawnie „więzieniem”, dodajmy – więzieniem (1) zrutyzowanych czynności oraz (2) powoli narastających ciemności. „Zawsze więc, zawsze to więzienie? / Ten loch zatęchły, ścian kamienie: / Tu światło nieba zda się samo / W barwistych szybkach szarą plamą” (F, 22). W rozmowie z Mefistofeilesem Uczeń powtórzy te zastrzeżenia: „By jednak prawdę rzec, te mury / Odstraszyć mogą; mrok ponury. / Ciasnota, napór tych podsieni, / Ani tu drzew, ani zieleni, / W tych salach więc, w tych ławkach właśnie / I słuch, i wzrok, i rozum gaśnie” (F, 77). Nie chodzi wyłącznie o materialne wyznaczniki otwartej przestrzeni, od której odciął się uniwersytet, choć i to nie jest bez znaczenia. Rzeczą zasadniczą jest paradoksalna sprzeczność między akademią jako miejscem dosłownego i metaforycznego światła (wiedzy, poznania, mądrości), a panującym w niej mrokiem ponurym, w którym gaśnie to, do kultywowania czego akademia została powołana – rozum.

O tej sytuacji pisał Mills jako o rządach „klik akademickich” nie tylko regulujących zasady konkurencji, ale także nagradzających szczególnie pilnych w spełnianiu oczekiwań władzy. Ludzie, którzy zajmują taką postawę „chętnie patrzą na rzeczywistość z politycznego punktu widzenia swoich biurokratycznych klientów i wodzów. Spoglądanie z cudzego punktu widzenia oznacza, że w końcu uzna się go za własny”⁷. To, o czym pisał znakomity amerykański socjolog i filozof u kresu lat pięćdziesiątych ubiegłego wieku, współczesny

4 C. Wright Mills, *Wyobraźnia socjologiczna*, Warszawa 2008, s. 56.

5 Ibidem, s. 56.

6 Ibidem, s. 65.

7 Ibidem, s. 179.

autor ujmie następująco: „[...] uniwersytety przeobraziły się w przemocowe korporacje splątane interesami wielkich grup wydawniczych i przedsiębiorstw internetowych, chętnie się raczej przepływami grantów i zyskami czerpanymi z usług edukacyjnych niż z kolejnych odsłonień prawdy i pomysłów na rozwiązywanie wspólnych ludziom problemów”⁸.

Idąc tym tropem, usprawiedliwiony byłby sąd, że Faust dopomina się desperacko o niezależny punkt widzenia, wypowiadając posłuszeństwo jedynej dopuszczalnej perspektywie, z której tworzy się opis świata utrwalający obowiązujący stan rzeczy. Domaga się więc Faust wolności („Precz stąd! Na wolność! W świat szeroki!”, *F*, 23), która wyprowadzi go daleko poza świat „tresury” będący pozbawionym wrażliwości światem ocen i ewaluacji, światem pozbawionym ducha: „Wszystko tresura, ani śladu ducha” (*F*, 50), powie Wagnerowi. W drugiej części tragedii nada swej diagnozie wymiar teologiczny: zadaniem uczonego-nauczyciela (będącego, powtórzmy „ludzi naprawcą i ulepszyicielem”) jest poszukiwanie zbawienia w świecie biurokratycznej martwoty („Czyż ja zbawienia szukam wśród martwoty”, *F*, 271), odtworzenie dyspozycji do stawania wobec rzeczywistości jak wobec czegoś nieznanego, a zatem niemieszczącego się w skrupulatnie przewidzianych dla niej rubrykach: „Wzruszenie sednem ludzkiej jest istoty, / Wstrząs, co na świecie w dobrej bywa cenie, / Ogrom dające odczuć nam zdumienie” (*F*, 271).

Poruszające jest to wielokrotne przywoływanie ducha, a właściwie jego braku. Bez-duszny świat jest dziełem edukacyjno-naukowej inżynierii i sprawdza się tak długo, jak długo nie pojawi się głęboki kryzys lub zagrożenie katastrofą. Wówczas szybko okazuje się, że dotychczasowe procedury sprawnie regulujące bieg wydarzeń i moderujące ludzkie zachowania według ściśle określonych wzorów (Goetheańska „tresura”), nie zdają egzaminu. Leszek Kołakowski trafnie pisze, że „przynajmniej dla części wielkich problemów ludzkości nie ma rozwiązań czysto technicznych czy organizacyjnych”, i że „wymagają one tego, co Jan Chrzyciel nazywał metanoją, przemianą duchową. A tej przemiany nie można wywołać w sposób techniczny. Polega ona na uznaniu, że korzenie zła są w nas”⁹. Nawet jeśli Faust nie posunąłby się tak daleko w uznaniu swej winy, to jednak wyraźnie przyznaje się do uczestniczenia w psuciu świata, zatem inwokacja do „ducha” ma za zadanie

restytuowanie siły zdolnej przeobrazić świat w momencie katastrofy. Za chwilę zobaczymy, jak blisko krawędzi katastrofy znalazł się świat w arcyepoemacie Goethego. I znów: osobista katastrofa poznawcza i egzystencjalna okazuje się fragmentem układanki społecznych instytucji. *Troska spleta się nierozzerwalnie z problemem*. W scenie w sali tronowej pałacu cesarskiego dowiemy się, że „Świat cały w oczach się rozpada, / Wszelka niweczy się zasada” (*F*, 216), co z konieczności skutkuje upadkiem instytucji, które jednak w dalszym ciągu zachowują moc sprawczą. Problemem nie jest kruchość i niestabilność agend zarządczych, lecz przeciwnie – ich odporność na zniszczenie, zdolność do utrzymania władzy pomimo zaawansowanych procesów powodujących ich wewnętrzną erozję. Warto przytoczyć dłuższy fragment wypowiedzi Podskarbiego:

Gdzie spojrzeć, tam parweniuz w nowym domu:
I ani mu się śni podlegać komu,
Rządzi się, puszy się jak paw!
Wybyliśmy się tylu praw,
Że już niewiele dla nas pozostanie.
Trudno pokładać też nadzieję
W partiach, cokolwiek mają w godle.
Ani na ziębi, ani grzeje,
Czy chwałą się, czy lżą się podle. (*F*, 217).

Faust wie już, że człowiek mocą swoich decyzji skazał się na coraz realniejszą ewentualność życia na gruzach dotychczasowego świata. Przywoływanie „ducha” jest zabieganiem o ostatni dostępny człowiekowi środek przeżycia katastrofy. Mógłby napisać Faust za Wittgensteinem, że „To prawda, że należy umieć żyć na rumowisku domów, w których człowiek zwykł był mieszkać. Ale to trudne. Człowiek czerpał przecież radość z ciepła i przytulności pokoi, nawet jeśli nie zdawał sobie z tego sprawy. Ale teraz, gdy błąka się po gruzach, już to wie. Już wiadomo, że teraz tylko duch może ogrzewać, a przecież człowiek nie zwykł był ogrzewać się duchem”¹⁰.

7.

To w takim świecie Faust doświadcza swych niepokojów człowieka myślącego. Dlatego nie jest, być może, do końca uczciwy. Wypowiadając swą krytykę akademii, czyni to nie tylko z pozycji outsidera szukającego alternatywnych dróg poznania („Dlatego magią zająłem się skrycie”, *F*, 22), ale również osobiście poszkodowanej osobowości narcystycznej

8 J. Bohdziewicz, *Osiem pochwał. Szkice z antropologii myślenia*, Kraków 2021, s. 29.

9 L. Kołakowski, *Jezus ośmieszony. Esej apologetyczny i sceptyczny*, Kraków 2014, s. 25.

10 L. Wittgenstein, *Ruch myśli. Dzienniki 1930–1932, 1936–1937*, Warszawa 2002, s. 65.

(„Cóż ja mam z tego? Marne grosze, / Zaszczytów w świecie nie obnoszę”, *F*, 21). Opowiada się za wrażliwością (termin Krzysztofa Maliszewskiego) „kruchych aktów edukacyjnych” („Uczucia trochę! Trochę w słowach duszy”, *F*, 27), ale tkwi w nim utajona pretensja do świata za to, że nie zechciał go docenić. Wie, że w pewnym sensie „nie poradził sobie w świecie”, jest też świadomy tego, że mechanizmy rządzące owym światem, w którym okazał się „bezzadny”, potrafią być niszczące i nieludzkie. Zdaje sobie również sprawę, że przyłożył rękę do tworzenia owych agend przymusu („wodził za nos” uczniów), a jednak w tle pozostaje pytanie o „sukces”, „powodzenie”, „szacunek społeczny”. Może zatem przywołajmy na koniec tej części naszych rozważań ostrzeżenie Ericha Fromma przed „patologią normalności”, które potraktujmy jako przesłanie Fausta. Patologię normalności Krzysztof Maliszewski komentuje jako przestrożę „przed przystosowywaniem się do wadliwie funkcjonującej całości społecznej. Efektywne dostrojenie się do świata, który jest nie-ludzki, który okalecza pełny rozwój osobowy człowieka, stanowi edukacyjną i egzystencjalną porażkę, a nie sukces. W taki sposób [...] niezakłócona adaptacja do społeczeństwa konsumpcyjnego generuje jednostki porażone obojętnością, brakiem głębokich zainteresowań, pustką życiową, nieautentycznością przeżyć, automatyzmem działań, banalnością mowy etc.”¹¹.

Konieczne zatem są zakłócenia, szумы, przeszkody na drodze do bezrefleksyjnej adaptacji do społeczeństwa i jego instytucji zarządczych. O ile jednostka ma zachować autonomiczność swej egzystencji i decydować samodzielnie o własnym losie, takie zdystansowanie się do instytucji jest absolutnie nieodzowne. Wszak „społecznym ośrodkom władzy najczęściej wcale nie zależy na samodzielności jednostki. Rządy, Kościoły, rodziny, pracodawcy, nauczyciele zabiegają przede wszystkim o lojalność jednostek i wygodę sterowania nimi, a nie o kształtowanie podmiotowych dyspozycji, które siłą rzeczy stanowią wyzwanie dla grupowego *status quo*”¹². W tym kontekście przywoływanie „ducha” przez Fausta jawi się jako pierwszy krok na drodze do radzenia sobie z katastrofalnym stanem świata. Mówiąc językiem Millsa: to „duch” jest w stanie zbudować mądre połączenie „troski” z „problemami”, krytycznie pojednać indywiduum ze zbiorowością. Wyraźnie akcentuje to w swej pedagogicznej misji Sokrates: „Bo przecież ja nic innego nie robię, tylko chodzę i namawiam młodych spośród was i starych, żeby się ani o ciało, ani o pieniądze nie troszczył

jeden z drugim przede wszystkim, ani tak bardzo jak o duszę, aby była najlepsza: i mówię im, że nie z pieniędzy dzielność rośnie, ale z dzielności pieniądze i wszelkie inne dobra ludzkie i prywatne i publiczne”¹³.

Prywatne i publiczne rośnie z etycznej dzielności, o którą zabiega Sokrates, zdając sobie z resztą sprawę, że nie przysparza mu to zwolenników w kręgach władzy. Prywatne/osobiste i publiczne/społeczne zagrożenia muszą znaleźć odpowiedź nie w „tresurze” (jak powiedziałby Faust), lecz w „duchu” (Platon powie, że to *dajmonion* „głos, który ilekroć się zjawia, zawsze mi coś odradza”¹⁴), który jest siłą zdolną zaniepokoić i wstrząsnąć strukturami zarządczymi. Widzi siebie Sokrates tak, jak widział diabła Bóg w poemacie Goethego: jest tym, który „działa, budzi, judzi” (*F*, 17). Platon ubierze to w metaforę zoologiczną: „Bo jeśli mnie skazecie – mówi Sokrates do swych sędziów – to niełatwo znajdziecie drugiego takiego, który by tak, śmiech powiedzieć [przerwywając cytát, odnotujemy ten śmiech jako znak nie tylko poczucia humoru niezbędnego w kształceniu, ale także brak skłonności do wybuchów złości, czy gwałtownego karcenia adepta ze strony Sokratesa – T.S.], jak bąk z ręki boga puszczony, siadał miastu na kark; ono niby koń wielki i rasowy, ale taki duży, że gnuśnieje i potrzebuje jakiegós żądła, żeby go budziło”¹⁵.

„Budzenie”, o którym mowa, jest przedstawianiem na inne tory myślenia i języka. Myślenie oznacza teraz niespieszny namysł („Trzeba nam się zastanowić”¹⁶, mówi Sokrates Kritonowi), zamyślenie, którym – jako niebezpiecznym – pogardza biurokratyczny aparat zarządczy. *Zastanowienie* zagraża automatyzmowi życiowych wyborów dokonywanych z szybkością wynikającą z ich skuteczności w kształtowaniu kariery życiowej. Namysł spowalnia w otoczeniu premiującym wszelką bezzwłoczność i natychmiastowość jako źródła sukcesu. Taka jest antysokratejska lekcja Gorgiasza pogardzającego namysłem ludzi dorosłych jako „igraszką”. Stąd i rada: „[...] zostaw innym te igraszki, które nie wiadomo, czy należy nazwać głupstwami, czy niedorzecznościami, z powodu których w pustym zamieszkas domu”. Bierz przykład nie z tych, którzy dyskutują o drobiazgach, ale z tych, którzy osiągnęli coś w życiu, i sławę, i liczne inne dobra”¹⁷. Marcus Steinweg powróci do

11 K. Maliszewski, *Bez-silna edukacja. O kształceniu kruchego*, Katowice 2021, s. 17.

12 Ibidem, s. 61.

13 Platon, *Obrona Sokratesa*, [w:] Idem: Dialogi, Warszawa 2000, s. 221.

14 Ibidem, s. 223.

15 Ibidem, s. 222.

16 Ibidem, s. 263.

17 Platon, *Gorgiasz. Menon*, Warszawa 1991, s. 69.

idei Sokratejskiej formułując współczesną odpowiedź na diatrybę Gorgiasza: „Ci, którzy zajmują się myśleniem, nic nie robią – tak myślą ci, którzy robią wiele nie zadając sobie trudu myślenia”¹⁸.

8.

Co jest więc zadaniem akademii? Za Wrightem Millsem powiedzielibyśmy, że uwrażliwienie na umiejętność wiązania „trosk” z „problemami”, dzięki czemu to, co osobiste nie pogrąży nas w egotyzmie, lecz każe dopatrywać się zależności między stanem jednostki a stanem społeczeństwa i jego instytucji. Ta umiejętność jest antidotum na narastający indywidualizm życia publicznego. Podskarbi w drugiej części *Fausta* zawrze to w wyrazistym pytaniu: „Komu dziś cudze troski w głowie? / Każdy o siebie sam się martwi” (*F*, 217). Uwrażliwienie, o którym mówimy, zmierza więc do zatarcia granic między „cudzym” a „własnym”, co niewątpliwie zmusi do zadania istotnych pytań o to, czym jest owo własne zarówno w sensie tego, co „osobiste”, jak i tego, co „narodowe”, „ojczyste”. Wyłącznie o to, co najbliższe dbają Mieszczanie Goethego: „Racja, sąsiedzie! Niech tam sobie wojny, / Niech urywają tby jeden drugiemu, / Niech świat się burzy niespokojny / Byleby w domu było po staremu” (*F*, 40).

Człowiek myślący, może lepiej – zastanawiający się, o którego kształcenie zabiega akademia, staje się teraz apatrydą, bytem krążącym po świecie, aby zadawać mu pytania i budzić wątpliwości (tak przecież opisał Sokrates swoją rolę w Atenach; jest tym, który krąży po mieście i prowokuje do rozmowy). Faustowskie „nie wiem” nabiera tu szczególnego znaczenia, które tak objaśni nam Platon, kiedy każe Sokratesowi wyznać w *Menonie*: „Nie jest bowiem tak, że ja budzę w innych wątpliwości sam nie mając żadnych, ale dlatego, że mam ich więcej niż inni”¹⁹.

Oznacza to konieczność czujnego badania słów. Wszak, dowodzi Mefistofeles, „Na słowach system się opiera” (*F*, 81), a skoro tak, tym większej wagi nabiera edukacyjny postulat Sokratesa wyrażony zwięźle w *Eutyfronie*: „Zabierzmy się więc do zbadania naszych słów”²⁰. Słowo przyjęte bezrefleksyjnie, pozostawione samo sobie, łatwo padnie ofiarą manipulacji, której kresem będzie rozlew krwi lub szerzej – mniej lub bardziej jaskrawa niesprawiedliwość. Badanie słów,

impuls filologiczny ożywiający myślenie pozwoli dostrzec nie tylko ukryte w nich znaczenia, ale ostrzec przed zastawionymi na nas w słowach przez instytucje zarządcze pułapkami. Wszystko więc sumuje się w konieczności stanięcia przez akademię w opozycji do tego, co Pierre Legendre nazywa „naukową propagandą” niosącą „nowe barbarzyństwo”, a czasy, które nadchodzą będą czasami, w których „myślenie znów będzie wymagało bohaterstwa”²¹.

Akademia winna więc z tej lekcji Faustowsko-Sokratejskiej wyciągnąć daleko idące konsekwencje. Filozof próbuje zebrać je w postulowanej metodzie nauczania, która będzie „stała w jaskrawej opozycji do wszelkich znanych z tradycji form ‘społecznego przystosowania’”, ale to właśnie dzięki takiej postawie akademii „młodzi ludzie mogą stać się obywatelami”. Trzeba się liczyć, ostrzega filozof, że to sprowadzi na przedstawicieli akademii „złość prawomysłnych obywateli”, bowiem to za ich sprawą „oddalają się od nich ich własne dzieci”²². Miejmy nadzieję, że ku lepszemu, bardziej ludzkiemu światu.

21 P. Legendre, *Fabrykacja człowieka Zachodu*, Warszawa 2016, s. 31.

22 M. Lewis Jr, *Eutyfron. Interpretacja*, [w:] Platon, *Eutyfron*, Warszawa 2015, s. 119.

18 M. Steinweg, *The Terror of Evidence*, MIT Press, Cambridge Mass. 2017, s. 137.

19 Platon, *Gorgiasz. Menon*, op.cit., s. 160.

20 Idem, *Eutyfron*, Warszawa 2015, s. 22.

Akademia niczego nie tworzy, a jedynie artyści w niej pracujący

Andrzej Bednarczyk

Mieczysław Juda

Od Redaktora

4

biogramy

6

Tadeusz Sławek

Gzy i konie. O ryzykownym zajęciu, jakim jest edukacja

9

Andrzej Bednarczyk

*Gdy przed zaśnięciem myślę o Akademii, budzę się w nocy
z krzykiem*

17

Antoni Porczak

Swoich obcowanie

24

Grzegorz Hańderek

O Akademii i jej powinnościach

29

Robert Priseman

Po co nam Akademia?

35

Tomasz Miczka

Po co nam Akademia?

39

Roman Nieczyporowski

Czy artyście wolno być idiotą?

42

Lesław Tetla, Paweł Mendrek

Parallax: bilans projektu

52

Mieczysław Juda

*Ankieta ewaluacyjna. Studenci i pedagodzy o Akademii
2008–2020*

57

Gdy przed zaśnięciem myślę o Akademii, budzę się w nocy z krzykiem.

Andrzej Bednarczyk

18

Miałem sen.

Śniło mi się, że siedzę w rektorskim gabinecie, gdzie na ścianach wiszą portrety moich poprzedników. Jak co dzień, na biurku piętrzą się dokumenty i sprawy konieczne do załatwienia, a ja nie mogę skoncentrować się na pracy, bo z portretów osacza mnie chmara krytycznych spojrzeń. Gdy trzymając w dłoni któryś z dokumentów rozważałem, jaką podjąć decyzję, wokół rozlegały się teatralnie szeptane komentarze, porady, oczekiwania i litanie imponderabiliów nieuchwytnych, acz przez szacownych antenatów uważanych za niepodważalne. Kiedy zdecydowałem ostatecznie, że trzeba zrobić to lub owo w taki, a nie inny sposób, że ścian zaczynało się łypanie złym okiem i rozlegał się rejwach krytyki, pomruki niezadowolenia, wołanie o pomstę do nieba oraz odżegnywanie od czci i wiary. Potem wszyscy, opuściwszy ramy obrazów i dobrego wychowania sadowili się na moich plecach przygniatając do ziemi, uwieszali się na moich ramionach i rękach próbując nimi sterować po swojemu tak, iż, mimo, że trzymałem w dłoni pióro gotowe do sygnowania decyzji i dekretowania działów i osób odpowiedzialnych, nie byłem w stanie zrealizować zamiaru. Przy tym rejwach i galimatias zrobił się większy nawet od tego, jaki pamiętam na posiedzeniach mojej Rady Wydziału na jawie. Już myślałem, że mnie zaduszą, ale w końcu zaczęli się kłócić, racząc się obelgami i zarzucając sobie nawzajem niekompetencje. Resztkami sił wyrwałem się z kłębowiska i wyskoczyłem przez okno gabinetu na gzyms otaczający budynek Akademii.

Ocknąłem się zlany zimnym potem.

Kwestia nieusuwalności relacji artystycznej terażniejszości z przeszłością oraz fakt, że nie istnieje (a przynajmniej nie została dotychczas odkryta) żadna cywilizacja, w której nowe, aktualne zjawiska artystyczne rodziłyby się z niczego, zdaje się być oczywistością niegodną uwagi. Równie oczywista zdaje się być konieczność temporalnej ciągłości mentalnej w każdym procesie uczenia czegokolwiek, w tym również sztuki. Ponad wszystko jednak zdaje się być niezaprzeczalnym fakt, że indywidualna i zbiorowa pamięć międzypokoleniowa stanowi fundament ludzkiego poczucia tożsamości. Tu jednak z duktu oczywistości rozchodzą się wzajemnie antagonistyczne ścieżki rozumienia. Na jednej z nich to, co było, decyduje o tym, co jest. Na drugiej jest to, co jest, a to, co było, pozostaje balastem koniecznym do usunięcia. Na pierwszej, wielkość i szlachetność przodków uszlachetnia współczesnych, na drugiej wielkość i szlachetność, za cenę usunięcia przeszłości ze sfery oddziaływań, pozostaje możliwą do osiągnięcia cechą kształtującą współczesnych.

Zdaje się jednak istnieć trzecia ścieżka, na której antenaci nie przyjmują funkcji protezy uszlachetniającej współczesnych nieudaczników, ani też nie muszą być amputowani od współczesnego poczucia tożsamości. Jest to idea retrospektywnego uszlachetniania przodków. Im szlachetniejszymi są moje czyny, tym dłuższą linię przodków uszlachetniam. Nie żeruję więc na ich osiągnięciach, ale mam możliwość, jak pisał Isaac Newton 5 lutego 1676 roku w liście do Roberta Hooke'a: *If I have seen further than others, it is by standing upon the shoulders of giants/Jeśli widzę dalej, to tylko dlatego, że stoję na ramionach olbrzymów.*¹

Przedstawione tu trzy ścieżki rozumienia relacji artystycznej terażniejszości z przeszłością są zgodne z trzema rodzajami postaw i programów dydaktycznych w procedurach kształcenia artystycznego. Pierwsza, o ile pozostaje w skrajnej formie, traktuje głęboką pamięć zbiorową (nazwijmy ją pionową), jako jedyną i niezbywalną podstawę i źródło kształtujące artystę, przyznając jej prymat nad indywidualnymi poczynaniami kreacyjnymi adeptów. Buduje to zhierarchizowaną geometrię nadrzędności, w której, odwracając parafrazę Newtona, giganci przeszłości stoją na ramionach współczesnych karłów. W takim przypadku, adepci przytłoczeni wielkością poprzedników i oślepieni niedosięgalnością ich szlachectwa, tracą możliwość samodzielnego patrzenia. Nigdy więc nie zmierzają

¹ parafraza zdania zaczerpniętego przez Newtona z Lukana, Marek Anneusz Lukan, *Wojna domowa (Pharsalia)*, vol. II, 10.

się z rzeczywistością i utoną w formalistycznym kuśtykaniu na gigantycznych protezach artystycznych. Jest to metoda dydaktycznego wydłubywania oczu i produkowania niewolników przemysłu artystycznego. Druga, o ile występuje w czystej postaci, jest intelektualnym zabobonem. Żeby ją utrzymać w mocy, trzeba by zaprzeczyć naszej wiedzy o naturze rozwojowych przemian nauki, kultury, sztuki, a w szczególności języka. Po pierwsze dlatego, że naturą języka jest pewna bezwładność wynikająca z koniecznej do utrzymania stabilności systemu „kleistości”, w nieustającym procesie przemian chroniącej jego realizację przed bełkotem oraz permanentna rodność nowych form chroniąca je przed popadnięciem w banał. Nie istnieje w stu procentach syntetyczny język, który nie wykiełkowałby z zaprzeczonych form i porządków. Twierdzenia więc o prywatnym stworzonym przez artystę od zera jego indywidualnym języku, pozostającym bez żadnego związku z przeszłością, uznaję za intelektualny zabobon w czystej postaci lub co najwyżej zbyt daleko posunięty skrót myślowy. Relacje z przeszłością mogą być kultywowaniem, sprzeciwianiem się lub jej ignorowaniem, ale nawet ta ostatnia sytuacja pozostaje istotną, nieusuwalną, potężnie energetyczną relacją. Nie da się zaś ignorować czegoś, o czym nie ma się „zielnego pojęcia”. Wtedy jest się po prostu ignorantem. Akademia musi być miejscem, w którym adeptka lub adept uczy się „wyzywania na pojedynek” przeszłości.

Trzecia droga zdaje się tworzyć najbardziej żyzne pole dla rozwoju młodych osobowości twórczych i jako taka, powinna kształtować struktury i metody akademickie. Na tym polu ani antenaci, ani nauczyciel nie przysięgają swoją wielkością kiełkujących postaw twórczych, ale stanowią dla nich punkty odniesienia, „podściółki” językowe i/lub katalizatory procesów fundacyjnych rodzących się artystycznych postaw i strategii. Aby pole to mogło być rodzimym, konieczne jest przełamanie paradygmatu dydaktycznego (w którym i ja byłem kształcony), że studentka czy student są materiałem na artystkę/artystę oddanym dydaktykowi do obróbki. Ów paradygmat produkował, co najwyżej, niedołączonych i zawsze skazanych na sterowanie przez nadzorcę niewolników przemysłu artystycznego.

Żeby stać się artystą, konieczne było samodzielne przeciwstawienie się systemowi. Nic więc dziwnego, że ci, którym się to udawało, wielokrotnie postponowali swoją Alma Mater, opisując czas studiów jako czas walki, jak na przykład Wilhelm Sasnal.² Koronnym przykładem opresyjności procesów kształcenia oraz samowyzwolenia się adeptów jest historia Grupy Samokształceniowej Związku Akademickiego Młodzieży Polskiej, utworzonej 1948 przez studentów Akademii Sztuk Pięknych w Krakowie między innymi przez Andrzeja Wróblewskiego, Andrzeja Wajdę, Witolda Damasiewicza, Andrzeja Strumiłło, Konrada Nałęckiego, Franciszka Bunscha, Przemysła Brykałskiego, której działania były wyrazem niezgody na ówczesne metody i treści nauczania.

W mojej propozycji wytyczenia trzeciej drogi, obowiązkiem nauczyciela jest prowadzenie ucznia do samodzielności artykułacyjnej i poszukiwania własnej postawy artystycznej wobec sztuki, świata i przeszłości.

Miałem sen.

Śniło mi się, że stoję nad górką strumieniem. Jego kryształiczne wody z chichotliwym bulgotem przewalały się przez koryto. Nurty nieustannie zmieniały swoje kształty, to rozdzielały się, to znów zlewając na chwilę, by ponownie rozbiegać się na strony zawsze nieprzewidywalnie, niepowtarzalnie, kapryśnie zmienne. W samym środku strumienia stał wielki, nieruchomy kłoc betonowy z wykutym na wszystkich bokach napisem AKADEMIA. Trwał nieporuszony, niezmienny, obojętny na wszystko, co go otaczało, jakby zajęty samym sobą, nurty zaś, natrafwszy na tę przeszkodę, rozbryzgiwały się tworząc wokół niego feerie migoczących w promieniach słońca kryształowych eksplozji i kaskad. I widziałem, a oto strumień, runąwszy z łoskotem na przeszkodę nawałnicą wodnych fanaberii, wirował wokół, jakby popadł w derwiszowe, taneczne zapamiętanie. Uderzał z furją, nie tyle gniewną, co swawolną, nic bowiem nie miał przeciwko kłocowi. Igrał z nim, by tym bardziej epatować nieruchomy, martwy beton swą witalnością. A ten tkwił. Od zawsze i na zawsze. Niezmienny. Jednak po jakimś czasie dojrzałem, że napis, atakowany nurtami, zaczął zacierać się, aż zniknął zupełnie. Po wiekach niezmiennych chwały kłoc stał się anonimowy i nikt już nie pamiętał z jakiego powodu tu stoi. Ogarnął mnie smutek i poczucie litości. Żał mi było kłoca, bo przecież za młodu częstokroć wdrapywałem się na niego by z przyjaciółmi leżeć na nim i,

2 W. Sasnal, *Lata walki / Years of Struggle*, Zachęta Narodowa Galeria Sztuki, Warszawa, 2007.

*wystawiać twarze do słońca, jednocześnie chłodzić stopy
w strumieniu. Wszedłem więc w nurty i starałem się, jak
Dobry Samarytanin, wesprzeć go i osłonić, choćby odrobinę,
przed nacierającymi wirami. Te jednak po chwili zmagają
porwały mnie ze sobą i wciągały w głębie, zalewając mi usta.*

*Zerwałem się z pościeli z krzykiem, wściekle kopiąc zmięto-
szone prześcieradło.*

Kwestia nieprzystawalności struktur, metod i treści Akademii do aktualnych nurtów, trendów i idei artystycznych, towarzyszy mi przez cały, ponad czterdziestoletni okres związku z uczelnią. Grzechem założycielskim tych utyskiwań jest pomylenie pojęć i dziwna tendencja do personalizowania instytucji, a co za tym idzie, traktowanie Akademii jak twórcy; natomiast grzechem założycielskim Akademii bywa mniemanie o spoczywającej na niej powinności troszczenia się o „prawdziwą sztukę” wobec jej zgubnych tendencji do „chodzenia na boki” i skłonności do mezaliansów z tym, co nie zasługuje, w mniemaniu Akademików, na to zaszczytne miano. Długotrwałe utrzymywanie się takich purystycznych skłonności akademickich środowisk artystycznych skutkuje w końcu wykształceniem się syndromu obłądzonej twierdzy i utratą ostrości widzenia wszystkiego, co nieakademickie. Odium zaślepienia ciągnie się za nami od 1863 roku, gdy paryscy Akademicy dopuścili do udziału w paryskim Salonie wyłącznie dzieła z własnych kręgów, mimo, że dla całej reszty ówczesnej sceny artystycznej trąciły mentalną stęchlizną.

Sprawa nie jest i prawdopodobnie nigdy nie będzie jednoznaczna, ani racja nigdy nie będzie po jednej stronie sporu. To prawda, że uprawianie sztuki przez Akademików, związanych przecież z uczeniem, a więc procedurami werbalizacji i racjonalizacji przeczuć i poczynąń kreacyjnych studentek i studentów, jest odmienne od uprawiania sztuki nieakademickiej (choćby moje próby wyznaczenia immanentnych cech kształtujących tę czy tamtą, po których mógłbym przyporządkować dane dzieło do jednej z tych grup, spełzły na niczym; to metodologie i formalizmy prowadzące do jego powstawania są odmienne). Z własnego, wieloletniego doświadczenia wiem, że całkowite rozdzielenie poczynąń dydaktycznych od tego, co robię we własnej pracowni (toczące się przecież w jedynej, jaką posiadam, głowie), są niemożliwe do całkowitego rozdzielenia. Najistotniejszym tutaj jednak zdaje się być fakt, że uczenie może odbywać się wyłącznie w sferze prawideł, choćby częściowo skodyfikowanych porządków ponadpersonalnych i możliwych do pozaartystycznego wyartykułowania. To, co nowe w sztuce, żeby stać się tworzywem

dydaktycznym, musi najpierw okrzepnąć. Nie istnieją szkoły rewolucji. Ta, będąc torsjami historii i kultury, rodzi się wobec wyczerpania dotychczasowych paradygmatów i, przynajmniej w pierwszym swym etapie, wymaga ich doszczętnego zrujnowania. Owszem, w akademickim procesie kształcenia, oprócz umiejętności kompozycyjno-wykonawczych, można i należy wyposażać studentki i studentów w wolę przekraczania porządków, ale, jako się rzekło powyżej, szkoły rujnowania nie istnieją. To prawda, że po 1968 roku przez uniwersytety, akademie i galerie Europy przetoczyła się fala rewolucji i że niedysyjsi burzyciele porządków, po niejakiem czasie objęli akademickie katedry i budują nowe hipostazy paradygmatów artystycznych, niekiedy z czasem doprowadzając je do stanu dogmatycznego skostnienia, ale fakty te w niczym nie przeczą moim tezom. Raczej ukazują formy ich realizacji w odmiennych warunkach historycznych. Jeżeli tak się rzeczy mają, żądanie żeby AKADEMIA WYZNACZAŁA nowe trendy, albo przynajmniej plasowała się pierwszych szeregach awangardy, jest wadliwym pomysłem wywiedzionym z pomylenia pojęć.

Ostatnie zdanie poprzedniego akapitu pozwoliłem sobie sformułować tak, że stało się przykładem wspomnianego na początku tych dywagacji grzechu personalizowania instytucji. Każdy, ko choćby trochę wie, jak funkcjonują Akademie wie, że nie istnieje w nich odgórne zarządzanie artystycznymi i dydaktycznymi postawami i metodami ich artystycznych artykulacji. Wręcz przeciwnie, na mocy zasady wolności prowadzenia artystycznych badań i formułowania programów klas mistrzowskich, stanowimy raczej konstelację wzajemnie wokół siebie orbitujących indywidualności, mozolnie i nieustannie pertraktujących wspólnotę ścieżek. Twierdzenie, że jakaś Akademia jest taka a inna owaka, trąci tępym stereotypem. Z moich obserwacji wynika, że wewnątrzuczelniane różnice, dychotomie, bifurkacje i inne rozwarstwienia – przynajmniej na polskim gruncie – są większe, niż te zauważane pomiędzy uczelniami. Ta czy inna Akademia niczego nie tworzy, a jedynie artyści w niej pracujący. Kształt tego, co jest figurą wyobraźni zbiorowej zwaną Akademią, jest podlegającą dynamicznym przemianom fazowym sumą składowych artystycznych postaw członków uczelnianej społeczności, od studiujących na pierwszym roku, po jej nestorów. W tym przypadku non plus ultra. Nie twierdzę, że niemożliwym, czy nieuprawnionym jest budowanie aposteriori zasadnych uogólnień, ujawnianie trendów i ich przemian dokonujących się w artystyczno-akademickich środowiskach artystycznych. Musimy jednak unikać heurystycznych fikcji oraz grzechu etykietowania i personalizacji instytucjonalnych tworów zbiorowej wyobraźni.

Drugą stroną medalu jest skłonność niektórych nauczycieli i społeczności akademickich do przyjmowania postawy obronnej wobec wciąż dynamicznie zmieniających się kształtów nurtów i strategii artystycznych spoza murów uczelni. Syndrom oblężonej twierdzy, jak w każdym przypadku społecznych procesów alienacyjnych, z czasem, poprzez stopniowe nasycanie debaty oczywistościami i niezgodę na ich kwestionowanie, prowadzi do przerostu dogmatyzacji życia intelektualnego oraz wytworzenia się hermetycznego slangu coraz bardziej niezrozumiałego przez zewnętrzny świat. Gettoizacja artystycznego środowiska akademickiego sprawia, że ci w środku oddychają intelektualną atmosferą coraz bardziej odmienną od tej na zewnątrz. Adepti wychowani w „oblężonej twierdzy”, po ukończeniu studiów mogą przeżyć jedynie pozostając w jej murach. Na zewnątrz, wpadłszy w spienione nurty artystycznego życia, toną lub po kilku haustach intelektualnej atmosfery duszą się. Nie jest to jednak jedyny problem. Sztywne i odporne na zmiany struktury i programy akademickie, choćby najlepsze w momencie ich wdrożenia, wobec nieustannych i dynamicznych zmian cywilizacyjnych, kulturalnych i językowych, stopniowo dezaktualizują się, a ich adekwatność zanika. Co więcej, leżąca u podstaw tradycji dydaktycznej na uczelniach artystycznych relacja mistrz-uczeń wymaga zredefiniowania, nauczyciel bowiem nie jest już jedynym źródłem wiedzy i kompetencji, ale raczej ich operatorem i akuszerem, czy kuratorem (w słownikowym znaczeniu tego słowa), indywidualnego rozwoju podopiecznych. Już dość dawno temu stało się oczywistością, że proces edukacji nie finalizuje się wraz z ukończeniem studiów, ale musi być postrzegany raczej jako jeden z etapów *life long learning*. Dlatego ukończenie studiów akademickich w dziedzinie sztuki musi wyposażać studentki i studentów w umiejętność samodzielnego kontynuowania autoedukacji. Mam wrażenie, że w obecnym stanie wyższego szkolnictwa artystycznego w Polsce, wyposażając absolwentów w hałdy zbędnych na rynku pracy i w życiu artystycznym kompetencji – a w ciągu kilku lat trwania procesów dydaktycznych przez zbyt daleko posunięte oczekiwanie nadmiernie zjadającej czas studiów biernej responsywności na formułowane przez nauczycieli zadania studyjne – odbieramy podopiecznym możliwość stopniowego usamodzielnienia się w formułowaniu własnych projektów i posadowienia pierwszych zrębów ich własnej postawy artystycznej. Moim zdaniem, ideą przyświecającą praktyce dydaktycznej w uczelni artystycznej powinna być zasada, że studentka/student, zanim opuści mury uczelni, musi zaprzeczyć swojemu nauczycielowi w tym znaczeniu, że ustanowi, choćby w formie załączka, własne, artystyczne stanowisko. Jeśli nie zdąży tego dokonać, jest wielce prawdopodobnym, że w nurtach życia

artystycznego pozostanie bezwolnym epigonem cudzych idei, strategii, trendów i oczekiwań, albo zastygną w formie dyplomowej pracy „betonową bryłą”, która na podobieństwo Akademii, będzie stawiać opór zmiennym nurtom sztuki.

Miałem sen

Śniło mi się, że wagonem sypialnym wracałem z trzydniowego posiedzenia Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich, na którym roztrząsaliśmy najistotniejsze problemy i nadzieje związane z edukacją na poziomie uniwersyteckim. Świtało, gdy wysiadłem z pociągu na dworcu Kraków Główny. Opatulony szalikiem, hołubiąc pod płaszczem resztki rozspanego ciepła, brnąłem przejściem podziemnym do postoju taksówek przy ulicy Worcella. Pod ścianami, na kartonach i kocach, zakutani w szmaty, wytarte kurtki i kapuzy nałożone na wełniane czapki, leżeli lub siedzieli bezdomni, jedni drzemiąc, a co poniektórzy żebrząc. Gdy jeden z nich, wyciągając w proszalnym geście rękę, podniósł głowę, rozpoznałem w nim mojego dawnego studenta, którego błyskotliwy talent, pracowitość i skłonność do wyznaczania sobie dalekosiężnych celów, w gronie profesorskim mieliśmy za gwarant przyszłego sukcesu. Gdy spojrzawszy, rozpoznał mnie, w jego oczach zobaczyłem pustkę, a po chwili pretensję i pogardę. Trwało to sekundę. Cofnął wyciągniętą dłoń i skulił się w coś na podobieństwo kokonu. Uciekłem jak niepyszny, starając się jak najszybciej wydostać z podziemnego przejścia, ale za każdym zakrętem korytarza wpadałem w kolejne. Wszystkie ruchome schody (o tej godzinie jeszcze nieruchome) prowadziły w dół, a nie, jak powinny, w górę, na ulicę. W końcu potknąłem się i runąłem na łeb, na szyję.

Ocknąłem się z krzykiem, zlany zimnym potem.

Największą traumą, towarzyszącą mi w zarządzaniu uczelnią i uczeniu sztuki, jest podejrzenie, że od wielu lat jesteśmy fabryką bezrobotnych. Wprawdzie wyniki badania losu absolwentów prowadzone w ciągu ostatnich lat przez działające w mojej macierzystej uczelni Akademickie Biuro Karier wykazało, że moje negatywne domniemania były przesadzone i bezpodstawne – bo budowane na podstawie obiegowych opinii pozbawionych jakiegokolwiek, statystycznie weryfikowalnego odniesienia – to jednak, w przygotowaniu naszych podopiecznych do tego, co czeka ich po studiach, daleko nam do doskonałości. Faktem pozostaje, że odnośzone przez nasze absolwentki i absolwentów sukcesy na

22

polu życia artystycznego i na rynku pracy są raczej efektem ich niezłomności w poszukiwaniu przestrzeni dla swojej artystycznej, projektowej i konserwatorskiej twórczości i efektem samokształceniowych starań, niż skutkiem nabytych w trakcie studiów umiejętności, kompetencji i wiedzy. Moja opinia o niewystarczalności działań dydaktycznych mających na celu przygotowanie absolwentów do funkcjonowania w instytucjonalnym życiu artystycznym, na rynku pracy oraz profesjonalnego uczestnictwa w rynku sztuki oparta jest jedynie o dobrą znajomość programów kształcenia na ASP w Krakowie. Jednak moje wielokrotne rozmowy prowadzone przy okazji konferencji, targów, spotkań gremiów akademicko-biznesowych z właścicielami galerii, dyrektorkami firm, instytucji i organizacji współpracującymi z artystami, dizajnerami i konserwatorami ujawniły, że problem miernego przygotowania absolwentów w tej dziedzinie jest ogólnopolskim problemem. Powodów takiego stanu rzeczy dopatruję się zasadniczo w czterech faktach.

Po pierwsze, w czasach, gdy obecne profesory i profesorowie wchodzili po studiach w życie artystyczne, było ono regulowane i reglamentowane przez partię rządzącą (oby to nigdy się nie powtórzyło!), nikt więc nie był zainteresowany w wyposażaniu kończących studia w umiejętności przydatne na wolnym rynku pracy. Co za tym idzie nauczyciele sztuki dysponują mierną znajomością tych zagadnień.

Po drugie, zadaniem nauczycieli sztuki jest wyposażanie adeptów w wiedzę, umiejętności, kompetencje i moc artystyczną, a nie w zdolność do utowarowienia dzieła. Nie uczymy tworzenia dzieła tak, by się sprzedało, ale tak, by było nośnikiem uniwersaliów dobra, prawdy i piękna. Wzajemne relacje tych uniwersaliów rozumiem na podobieństwo trzech wymiarów jednej bryły, a więc jako nierozdzielne, wzajemnie się dopełniające. Z takiego rozumienia wywodzę różnicę między tym, co ładne, a tym co piękne. Rzeczy ładne, nie związane z dobrem i prawdą, służą, co najwyżej, łechtaniu zmysłów i jako takie, kształtowane są w zgodzie z oczekiwaniami i gustem klienta. Rzeczy piękne muszą być prawdziwe, nawet, jeżeli ta prawda jest dla nas bolesna i muszą być etycznie znaczące, nawet jeśli obnażają nasze zło. Wierzę, że ten szkieletowy wywód czyni jawnym, że nauczyciel sztuki, zupełnie tak, jak nauczyciel matematyki, nie może uczyć podopiecznych czynienia dzieła przymilnym, atrakcyjnym, czy chodliwym. A jednak, jako uczelnie, jesteśmy zobowiązani wyposażyć absolwentki i absolwentów nie tylko w umiejętność budowania strategii artystycznych, ale również w umiejętność budowania kariery, z tym jedynie zastrzeżeniem, że dla artysty jest ona środkiem do osiągnięcia zamierzeń, a nie celem samym w sobie.

Po trzecie, rynek sztuki w Polsce jest płytki i rachityczny. To z kolei jest wynikiem przepaści, jaka powstała pomiędzy artystami a społeczeństwem na skutek utrzymywanej przez dziesięciolecia wadliwości systemu edukacyjnego na wszystkich poziomach. Ogólnoludzka potrzeba sztuki, w trakcie szkolnych procedur pedagogicznych i dydaktycznych, jest skutecznie postponowana, duszona, a niekiedy ostatecznie amputowana. Wywiedzenie podstawności tej tezy, choć w naukowym opracowaniu byłoby koniecznym, w tych swobodnych rozważaniach pomijam i pozostawiam na inną okazję. Tezy odmienne, upatrujące słabowitości zainteresowania Polaków sztuką, a co za tym idzie rachityczności rynku sztuki w tym, że ponoć jeszcze nie jesteśmy wystarczająco bogaci, żeby pozwolić sobie na kupowanie sztuki, uznaję za z gruntu wadliwe. Na takie dictum zwykłem odpowiadać pytaniem: Ile musi zarabiać analfabeta, żeby zaczął kupować książki? W związku z powyższym trudno jest wyposażać absolwentów w umiejętności funkcjonowania na kulawym rynku sztuki. Skoro problem leży po obu stronach relacji artysta-rynek sztuki, również zabiegi zmierzające do rozwiązania problemu, muszą być podejmowane obustronnie – ergo – w procesie przygotowania absolwentów do profesjonalnego funkcjonowania po studiach konieczna jest realna współpraca uczelni z szeroko pojętym otoczeniem społecznym.

23

Po czwarte, wola współpracy uczelni artystycznych i ich otoczenia biznesowo-społecznego jest obustronnie niewystarczająca. Jak dotąd obydwie strony artykułują swoje oczekiwania i wyrazy niezadowolenia, ale w większości przypadków na tym poprzestają. Tymczasem, wobec dokonującego się na naszych oczach kolejnego przyspieszenia transformacji cywilizacyjnych, w których jednostka temporalna zmian już dawno stała się krótsza, niż tradycyjne 3–5 lat okresu studiów, konieczna jest nasza współpraca już na poziomie budowania programów i realizacji toku nauczania. Uważam, że w obecnej dobie jest to warunek *cine qua non* kształcenia artystycznego. Na razie, oprócz tych niezmiennie fundamentalnych i od wieków obowiązujących, wyposażamy naszych studentów w hałdy zbędnych kompetencji, które raczej utrudniają, niż ułatwiają poruszanie się po rzeczywistym polu sztuki, designu i konserwacji. Niniejsze rozważanie oparte o trzy, wygłoszone w trakcie konferencji, oniryczne powiastki o Akademii, nie ma ambicji naukowego opracowania, ani nawet rzetelnie przeprowadzonego wywodu. Stanowi raczej swobodny głos w dyskusji o słabych i mocnych stronach artystycznej edukacji akademickiej w Polsce, podniesiony – jak to mawiamy u nas – „od sztalugi”, z samego środka codziennej, dydaktycznej roboty. Dlatego pozwalam sobie przemilczać źródła, z których czerpałem, konstruując swoje stanowiska, a że te są jedynie próbą podrażnienia potencjalnych interlokutorów do podjęcia rozmowy, w takim stanie spełniają swoją rolę całkowicie.

Wierzę, że zaprezentowane tu spojrzenia na Akademię wobec jej przeszłości, wobec płynnej aktualności oraz wobec dookólnej rzeczywistości – choć w oczywisty sposób nie wyczerpują spektrum możliwych do podjęcia duktów namysłu – tworzą jednak mentalną przestrzeń operacyjną, adekwatną do sformułowanego przez organizatorów w tytule publikacji problemu. Jestem głęboko przekonany o tym, że podjęta dyskusja nad Akademią, wobec rodzącej się na naszych oczach kolejnej rewolucji poznawczej, koniecznie musi być przez nas kontynuowana

[...] uczelnie mogłyby stać się
 miejscem rozeznawania nowych
 warunków osławiania obcości
 niekoniecznie wpisując się w model
 państwa narodowego broniącego
 swoich przed obcymi.

Antoni Porczak

Mieczysław Juda
 Od Redaktora
 4

biogramy
 6

Tadeusz Sławek
Gzy i konie. O ryzykownym zajęciu, jakim jest edukacja
 9

Andrzej Bednarczyk
*Gdy przed zaśnięciem myślę o Akademii, budzę się w nocy
 z krzykiem*
 17

Antoni Porczak
Swoich obcowanie
 24

Grzegorz Hańderek
O Akademii i jej powinnościach
 29

Robert Priseman
Po co nam Akademia?
 35

Tomasz Miczka
Po co nam Akademia?
 39

Roman Nieczyporowski
Czy artyście wolno być idiotą?
 42

Lesław Tetla, Paweł Mendrek
Parallax: bilans projektu
 52

Mieczysław Juda
*Ankieta ewaluacyjna. Studenci i pedagodzy o Akademii
 2008–2020*
 57

Akademia jako miejsce powstawania sztuki i narzędzi jej dotykania ma niezbywalną powinność rozpoznawania tych zjawisk takimi, jakimi są.

Mieczysław Juda

Pytanie: Po co nam akademia? ewokuje następne: Jaka akademia? Akademia nadal rozumiana jest jako gromadząca artystów instytucja, w której kształcenie (w założeniu) przebiega pod kierunkiem wybitnych autorytetów sztuki. Mistrz i uczeń. W takim modelu relacji nic naprawdę nowego stać się nie może, może przyjść nowy mistrz i nowy uczeń, ale to nie zmienia struktury ani funkcji instytucji.

Ciągłe obcowanie ze swoimi utwierdza w przekonaniu, że inny obcy świat nie pasuje do naszego i nie jest interesujący dla naszej społeczności. W naszych Akademiiach nie jest to przekonanie jednostkowe, to raczej poczucie wspólnoty niechęci do obcego. Obcy, to nie tylko przybysz z miejsc nam nie znanych, to nosiciel poglądów, teorii lub praktyk innych niż nam znane. Obce idee i nieoswojone umiejętności z trudem przenikają do naszych społeczności, które wytwarzają lokalne zamknięte bańki: zwyczajów, programów oraz organizacji życia akademickiego. Obcy są widziani raczej jako nosiciele problemów, dlatego praktykujemy ciągle wzajemne odwzorowywanie tylko naszych Akademii ich struktur i zwyczajów, w tym też opór wobec środowisk obcych. Nie chodzi o jakichkolwiek obcych, pozostaniemy przy kadrze akademickiej tak dydaktycznej jak i technicznej, oraz strukturach organizacyjnych i sposobach rozpoznawania świata sztuki. Weźmy jako przykład nowe media¹, sztukę opartą na nowych technologiach medialnych, która stawia nowe pytania o sens i status artystycznego bytu. To nie są tylko nowe narzędzia, ale przede wszystkim nowy paradygmat i filozofia twórczości artystycznej.

1 Nowe media sztuki będą tu rozumiane nie (jako nowe) w ciągu historycznym (jako następna nowa nowość), ale jako sztuka mediów technicznych (właściwie to elektronicznych), których rzeczywiście nową właściwością jest interaktywny udział użytkowników w tworzeniu dzieła.

Odruch obcości wobec nowych mediów był widoczny nawet wtedy, kiedy istniały już pracownie zwane medialnymi w środowisku akademii. Kiedy bardziej rozwinięte cywilizacyjnie środowiska kultury zachodniej włączyły sztukę w rozwój cyfrowych technologii, u nas brak dostępu do technologii oraz brak własnej kadry praktykującej taką twórczość uniemożliwiały lub opóźniały rozwój gatunku. Ale obawa przed obcym miała również wpływ na dwa wymienione czynniki, uznawane za obiektywne.

Sztukę nowych mediów u nas zapoczątkowały dzieła tworzone przez obcych, obcych również naszym wspólnotom akademickim, dla których linię rozwojową wyznacza głównie tradycja, stąd trudna asymilacja nowomediального paradygmatu. Nawet dziś jeszcze brak jest znaczących jakościowo efektów oddziaływań nowomediálních na programy naszych uczelni. Opór wobec paradygmatu² nowych mediów, łamie czasem *technohedonia*³, napędzana rozwojem technologicznym, który stanowi o rozrastaniu się kultury technicznej. W planie bardziej futurologicznym u techno-hedonistów bardziej refleksyjnych pojawia się też nadzieja, że technologie mogą zastąpić ideologie, również takie, które od kilkunastu wieków straszą obcymi. Akademizm przekonuje nas, że konieczna jest: ciągłość, tradycja i patriotyzm, choć cechy te nie cieszą się już estymą w dzisiejszym świecie sztuki. Obsesyjnie podkreślane jest „nasze” w odróżnieniu od nie-naszego, my i oni, my mądrzy oni podejrzani. Ale, (choć w niewielkiej skali) pojawia się czasem fascynacja tą nową sztuką, a nawet słysząc krytykę zbyt wolnego jej (w stosunku do rozwoju technologii): oswajania, opanowywania i stosowania praktyk nowego paradygmatu w akademii. Towarzyszy temu przekonanie, że sztuka nienadążająca za rozwojem medialnych technologii komunikacyjnych może okazać się bezsilna wobec zmian społecznych spowodowanych ich rozwojem.

W naszych akademiiach widoczne są dwa wyraźne paradygmaty o nierównym statusie: dotychczasowy (analogowy) i nowomediálny (digitalny). Pierwszy oparty jest na przekonaniu, że to, co już było, sprawdziło się, zatem jest ważniejsze od niepewnego nowego. W tym tradycyjnym analogowym paradygmacie PRZYSZŁOŚĆ JEST ROZUMIANA JAKO PRZESZŁOŚĆ mozolnie i ostrożnie doskonalona. Paradygmat nowomediálny usiłuje zdobyć szersze pole w środowisku akademii, ale jego argumenty są niezrozumiałe dla naszych

2 Paradygmat – wspólnota interpretacyjna.

3 *Technohedonia* to nowa przyjemność człowieka, przyjemność użytkowania i otaczania się urządzeniami elektrotechnicznymi ich aplikacjami i gadżetami.

wspólnot, bo nie on jest uważany za motor rozwoju. W tak ukształtowanej rzeczywistości akademii rzadko pojawia się refleksja, że to nierozeznane nowe /obce/ może zdominować naszą przyszłość. Nowe technologie nie pytają już kultury wysokiej co jest ważne, ważny jest rozwój technologiczny, który tworzy własną kulturę. Mimo powszechności sloganu o globalnej wiosce wspólnota akademicka broni swego, nie chcąc narażać swoich na obcego, nawet uznanego już gdzie indziej. Zatrudnianie kadry w akademiach promuje naszych absolwentów – uważa się, że obcy psuje nasz wypracowany przez dziesiątki lat świat, ignoruje nasz dorobek, dezawuuje mit naszej wyjątkowości, a przecież *umiejętności obcych nie dorównują naszym*, co orzekają nasi profesorowie zwiedzający *obce kraje*. Nasze jest ważniejsze od obcego, to niby oczywiste, bo nasze daje poczucie bezpieczeństwa, ale prowadzi do wsobnego chowu kadry.

Rozrost kadry wydaje się być główną siłą napędową naszych uczelni, choć niekoniecznie ich rozwoju jako instytucji. Mechanizmy wsobności i niestrategicznego zatrudniania na ogół są proste, np. taki: jeden nowy etat jest dzielony na trzy nowozatrudnione osoby, co w najbliższej przyszłości trzeba przekuć w trzy pracownie, w nich trzech profesorów i trzech asystentów wyrosłych na własnej glebie, a każdy z nich w najbliższej przyszłości będzie awansował, potrzebny będzie każdemu znów osobisty asystent, pracownia, wyposażenie, a już następni nasi zdolni czekają na zatrudnienie. Jednocześnie nie likwiduje się istniejących już a mało przydatnych jednostek, np. pracowni, co powoduje ciągły przyrost kadry nie wynikający ze strategii rozwoju. Trwa ciągła walka o etaty, nie o programy, strategię czy filozofię kształcenia, o etaty, a terytorium staje się coraz bardziej ciasne, co uniemożliwia też zatrudnianie obcych. Swoich praktycznie zatrudniamy aż do emerytury; niechęć do zatrudniania kontraktowego (czasowego), to również strach przed obcymi. Obcość jednak się zużywa. Kiedy zostaje oswojona, powinna być zastąpiona nową obcością, bo osvajanie obcości może również stanowić środek przebudowy uczelni. Jednak znaczenie obcości tkwi gdzieś, ukryte w świadomości akademickiej. Oto fragment zasłyszanej dyskusji: [...] mamy własne galerie akademii... kogo mamy wystawiać w tych galeriach? Jeśli my się nie pokażemy, to kto nas pokaże? ...A może przeciwnie, zaznając naszych z tym, co robią inni (w domyśle obcy)? Ale jacy inni? Kto ich wskaże, czyimi są znajomymi? Komuś obcemu będziemy robić dobrze? Czy rzeczywiście obcy osławiany przez nasze środowisko osłabia naszą „jakość”? Jeśli akademia ma być lokalną wspólnotą tylko artystów uznanych za swoich, to jak współpracować ze światem

zewnętrznym szerzej niż tylko przez drobne wychylenia poza nasz balon? Do starych struktur dokładane są nowe komórki organizacyjne, ale działające po staremu, zbędna wydaje się też w tym kontekście jakaś nowa strategia działania, bo strategią wystarczającą i jedyną jest pokoleniowe utrzymanie zastanego porządku. Ale, nie chodzi też o jednorazową rewolucję, raczej o ciągłą przemianę całości instytucji, stałe racjonalne „przemeblowanie”, bo trwanie bez przemiany instytucjonalnej w najlepszym razie obfitować może w patetyczne jubileusze. Nowe technologie informacyjne zmieniają jednak tradycyjny paradygmat twórczości i sztuki.

Paradygmat tradycyjnych sztuk pięknych charakteryzuje: stały formalnie skończony przez artystę autorski artefakt niedotykalny przez widza, prosceniczny dyspozytyw percepcyjny, oraz jednokierunkowa komunikacja (artysta–odbiorca). Natomiast paradygmat nowomediálny cechuje: niegotowość (nieostateczność formy) autorskiego artefaktu, który za każdym razem jest wydobywany z matrycy i składany technicznie przez użytkownika z możliwością przekształceń jego autorskiej formy. Dzieło ma najczęściej nieprosceniczny dyspozytyw percepcyjny jak np. instalacja, gdzie percypujący podmiot znajduje się wewnątrz dzieła i może nie tylko nawigować po jego strukturze, ale też przekształcać ją w trakcie operacyjnej percepcji. Dzieło przygotowane przez autora nie jest gotowe i niedotykalne, autor przygotowuje: przestrzeń, zawartość oraz narzędzia i procedury dla użytkowniczej interakcji. Zatem, to działania użytkownika (interaktora) są tu ostateczne. Jest to dla nas artystów wychowanych w akademiach najbardziej obce, bo nie jesteśmy przygotowani by w kontakcie widza z naszą sztuką niedotykalną interpretację zastępowała interakcja i nowy rodzaj percepcji, percepcji operacyjnej, innej niż dotychczasowa (konceptualno-kontemplacyjna) prosceniczna.

Jak wynika z tych kilku zdań, paradygmaty te są tak różne, że ich ujednolicenie wydaje się niemożliwe, jednak akademie z uporem robią to, choć bezskutecznie. Również niektórzy teoretycy mediów są zdania, że wartościowanie sztuki nowych mediów powinno podlegać takim samym kryteriom jak sztuki analogowe. „Sztuka jest jedna” mówią, a historycy sztuki wtórują, że nie można pisać dwu historii sztuki. Zwolennicy ujednolicania podejmują wiele prób definicji nowych mediów, by wartościowanie było wspólne dla całej sztuki, pytając dlaczego sztuka nowych mediów nie respektuje odwiecznych zasad i mechanizmów funkcjonowania? Większość tych zabiegów czynionych jest w przekonaniu, że dzieło to skończony obiekt, którego jedynym autorem jest artysta i tylko on (jako uprzywilejowany komunikacyjnie podmiot), tworzy dzieło sztuki, co prowadzi też do wniosku, że inaczej tworzone i inaczej percypowane dzieło w ogóle nie jest sztuką.

Kiedy zamieniamy atomy na bity, konsekwencją tej zmiany są także różnice między sztuką analogu i cyfry. Świat staje się bytem hybrydycznym, a człowiek switch'uje między dwoma rzeczywistościami realną i wirtualną. Sztuka również staje się hybrydyczna, a techniki digitalne zmieniają sposoby komunikowania oraz przestrzeń i czas tego procesu. Strategia tradycyjnych wartości spycha obcych na obrzeża naszych wspólnot. Wypychania te są nie tylko terytorialne, ale też materialne i mentalne (deprecjonowanie czy ośmieszanie obcych zjawisk sztuki). Nowe media zmieniają jednak funkcjonowanie sztuki, interakcja użytkownika zastępuje prosceniczny podział na tych, którzy mówią ze sceny oraz tych, co poddają się temu przed sceną. W komunikacji interaktywnej układ prosceniczny zastępowany jest przez technicznie wyczułone środowiska interaktywne dialogiczne dla użytkownika, gdzie zanika hegemonia sceny. Inny jest też udział percepcyjnego podmiotu w kulturze, gdzie staje się on pełnoprawnym uczestnikiem dialogicznego procesu komunikacyjnego. Potrzebny jest zatem inny system edukacji, zamiast modelu mistrz–uczeń może model atrakcyjnego poznawczo środowiska, które organizuje pedagog, a zapewnia instytucja kształcenia. To nie znaczy jednak, że zniknie komunikowanie prosceniczne, ale nie będzie ono jedyną zasadą porządkującą komunikowanie, również w sztuce. Proscenicznie komunikowany świat nie jest już sposobem jedynym: nowe technologie zmieniają system komunikacji międzyludzkiej, który nie potrzebuje sceny a wraz z nią znika widownia, bo technologie medialne są w stanie komunikować wszystkich ze wszystkimi. Wiemy jednak, że między teorią a praktyką, między deklaracją a wykonaniem występują znaczące różnice, wiele powstałych w naszych akademiach „jednostek medialnych”, pod

pozorem nowomediального paradygmatu prowadzi działania tradycyjne np. filmowe czy muzyczne, które nie są z nowego paradygmatu, np. film choć digitalny nie jest dziełem nowomediálním, kiedy ma nadal prosceniczny dyspozytyw percepcyjny.⁴ W innej nieco sytuacji jest dizajn, jako opracowywanie idei (potrzeb) zleconych artyście przez kogoś z zewnątrz, tu liczy się jakość oceniana przez zleceniodawcę, natomiast sztuki piękne odwrotnie, to idee własne artystów bez zlecenia zewnętrznego. Jeśli mówimy o sztuce nowych mediów, to nie myślimy o dizajnie – myślimy o artystach autonomicznie kierujących swoim talentem autorsko bez idei zleconych z zewnątrz.

Od przedszkola jesteśmy poddawani obróbce przez kogoś, kto ma władzę mówienia do nas, uciszania nas oraz egzekwowania sposobu rozumienia jego idei, dlatego ważna dla epoki medialnej jest nowa, mniej hierarchiczna struktura instytucji (tu akademii), bo to ona jest ogólną matrycą warunkująca postawy i zachowania ludzkie. Charakterystyczne dla naszych uczelni jest rozdrobnienie organizacyjne na liczne małe wydziały i katedry, izolujące się i nieprzenikające się w ogólnej strukturze. Każda polska Akademia Sztuk Pięknych posiada właściwie tylko dwa strategiczne kierunki działania: dizajn, czyli projektowanie: przemysłowe, graficzne, scenograficzne, konserwatorskie, architektury wnętrz, digitalne oraz tradycyjne sztuki piękne: malarstwo, rzeźba, rysunek, grafika artystyczna, teraz dopisane również sztuki medialne. Może wystarczyłyby dwa wydziały o wielkości średniej krajowej uniwersyteckiej, których potencjał twórczy oraz kształcenie studentów integrowałaby społeczność we wspólnej strategii wydziałowej ciągle negocjowanej programowo, ideowo i narzędziowo? Wzbogacenie przez redukcję miałooby znaczenie nie tylko ekonomiczne, jako że nadmierna ilość kadry dydaktycznej (w stosunku do ilości studentów) powoduje nadopiekuńczość i brak samodzielności studiujących, a czasem też frustrację kadry.

4 Dyspozytyw percepcyjny – ogół warunków zaistnienia dzieła, kontaktu z dziełem, interpretacji a teraz udziału interaktora w jego przekształcaniu.

Obecna struktura ma głównie uzasadnienie zwyczajowe, tak jak doktryna wg. której jakość uczelni zależy od zatrudnionych w niej artystów, a nie docenia zupełnie organizacji instytucji jako czynnika determinującego rozwój. Organizacji kształcenia strategicznego bardziej odpowiadałby uczelniany campus niż wynajmowane liczne lokale i budynki lub zabudowa podwórek, co powoduje upychanie pracowni, katedr a nawet wydziałów w zakamarkach historycznej architektury miasta. Pociąga to nie tylko negatywne konsekwencje ekonomiczne (zwielokrotnianie obsługi, pomieszczeń, adaptacji lokali, przemieszczanie studentów, wykorzystania sprzętu, itp.), ale też powstawanie mentalnego formatu osobowego kształtowanego w „dziuplach” trudno komunikowalnych z innymi jednostkami. Campus byłby nie tylko bardziej ekonomiczny w obsłudze, sprzęcie itp. ale też dostarczałby więcej okazji spotkań z obcym (kimś z nie naszej dziupli), którego osvajanie przybliża inny świat. Jest to też łatwiejszy codzienny dostęp do większych ilości jednostek organizacyjnych w strukturze, wspólne korzystanie ze sprzętu oraz okazji do wymiany i współpracy.

Dzisiaj obcość w kontekście wskazanym wyżej, jako nieoswojone zachowania (inne niż nasze), staje się też problemem globalnym dla państw narodowych. Budowanie murów chroniących naszych przed obcymi nie daje jak dawniej gwarancji obrony naszych przed obcymi. Wydaje się, że uczelnie mogłyby stać się miejscem rozeznawania nowych warunków osvajania obcości, niekoniecznie wpisując się w model państwa narodowego broniącego *swoich* przed *obcymi*. Chodzi tu nie tylko o sztukę, ale też o społeczność akademii, która wytwarza swoje paradygmaty zachowań. Czy zatem obcy zatrudniani w akademii mogą zmieniać jej strukturę? Bezpośrednio nie, ale wnoszenie przez nich doświadczeń, innych niż nasze własne, może z czasem doprowadzić do zmian w myśleniu społeczności akademickiej, stanowiącej przecież o strukturze edukacyjnej przez wybory takich a nie innych celów i działań instytucji, w tym przekraczających historyczny model akademii..

Akademia jako instytucja państwowa może liczyć na wsparcie swojej niezmienności przez biurokratyczne zarządzanie rządowe, jak też studentów zdominowanych przez rozrośniętą ilościowo kadrę dydaktyczną. Kadrę namnażającą absurdalne ilości przedmiotów kształcenia bez sprawdzania stopnia opanowania ich programu, zastępując go obowiązkiem obecności (uczęszczania) na zajęciach. W sposób prosty wyraził to przed laty jeden ze studentów: *Nie mamy czasu studiować, bo musimy chodzić na zajęcia*. Dwie wymienione

wyżej siły są konserwatorami modelu akademii gwarantując jego nienaruszalność, a za nimi ukrywa się interes kadry w komforcie doemerytalnego zatrudnienia – jeśli zostałeś asystentem skończysz jako profesor i nazywamy to rozwojem kadry. Zatrudnianie jest teoretycznie konkursowe, ale zawsze wygrywa swój. Polityka Unii Europejskiej oparta na wiedzy, że nie da się szybko zmienić uczelni wyższych, wprowadziła programy wymiany studentów między krajami stowarzyszonymi, co okazało się trafne i widoczne już po kilku latach, a cieszy się nadal uznaniem studentów. W systemie tym nie chodzi tylko o samo studiowanie, ale też styk z obcym środowiskiem akademickim oraz napotkaną inną organizacją studiowania.

Jak mocne są zakotwiczenia w systemie naszego szkolnictwa, niech świadczy powrót naszego studenta po kilku dniach pobytu w innym kraju, bo nie było tam pracowni takiej jak w naszej akademii. Inność i obcość są nieznane naszym napotykanym to, co nie nasze: nasze jest lepsze, bo bez ryzyka niepodważania innym warunkom. Pouczające mogą być statystyki i porównania, których nie przytoczę, a pozostawiam tym, którzy zdolni są do refleksji szerszej niż nasza akademicka. Nie piszę tego, by zożydzić akademii wsobnego chowu, ale po to, by uzmysłowić jak wąty jest wektor zmian⁵, bo ten tradycyjny model uczelni artystycznej odpowiada nie tylko głównym siłom zarządzającym akademiami, ale też wspólnotom akademickim, w tym również studentom. Jest paradygmatem utrwalającym wsobność jako swoistą interpretację świata i sztuki. Jest programem przygotowania studenta do myślenia wsobnego, reprodukującego tradycyjne wzory zachowań, a nazywanego w akademii wykształceniem. Większość nowych absolwentów jest przekonana, że prezentują sobą ultra nowoczesne myślenie i twórczość niezależne od akademii, podczas gdy dopiero po latach zyskują realny ogląd własnej sytuacji w sztuce, ale twierdzą, że tak powinno być. Pytanie „Po co nam akademie” może też być sugestią: jeśli chcemy być uczelnią odpowiadającą na współczesne wyzwania w obliczu zmian społecznych, kulturowych i technologicznych, po co akademie?

5 Każdy wektor wyznacza kierunek, ale też siłę oddziaływania.

Dlaczego nasza obecność ma znaczenie?

I czy ma znaczenie jaki rodzaj działań przepuszczamy przez filtr poczucia odpowiedzialności?

Grzegorz Hańderek

Mieczysław Juda

Od Redaktora

4

biogramy

6

Tadeusz Sławek

Gzy i konie. O ryzykownym zajęciu, jakim jest edukacja

9

Andrzej Bednarczyk

*Gdy przed zaśnięciem myślę o Akademii, budzę się w nocy
z krzykiem*

17

Antoni Porczak

Swoich obcowanie

24

Grzegorz Hańderek

O Akademii i jej powinnościach

29

Robert Priseman

Po co nam Akademia?

35

Tomasz Miczka

Po co nam Akademia?

39

Roman Nieczyporowski

Czy artyście wolno być idiotą?

42

Lesław Tetla, Paweł Mendrek

Parallax: bilans projektu

52

Mieczysław Juda

*Ankieta ewaluacyjna. Studenci i pedagodzy o Akademii
2008–2020*

57

Tytułowe zagadnienie stanowi tło dla kilku refleksji, które zdają się dzisiaj szczególnie widoczne, a zarazem zaledwie skromny wybór naszych – ludzi społeczności Akademii – aktywności, bądź różnych form zaangażowania. Nie jest z pewnością wyłącznie figurą retoryczną. Jest natomiast radykalnym zapytaniem o sens instytucji, co oznacza pytanie o sens relacji, które tworzymy, i w ramach których funkcjonujemy. W oczywisty sposób niesie ze sobą ładunek zwątpienia i jednocześnie domaga się odrzucenia status quo – które z kolei jest zaprzeczeniem twórczości i jako takie wymaga ciągłego podważania. Nie jest to jednak najnowszy rozdział uczelnianego archiwum, ani też raport czy sprawozdanie, ale przede wszystkim dowód rzeczowy na to, że mimo często drastycznych ograniczeń tak wiele udaje się nam – akademickiej wspólnoty – zrobić i to zarówno w mikro, jak i makro skali. Mówiąc „wspólnie”, mam na myśli nie tylko społeczność akademii, ale również naszych przyjaciół z bardzo wielu środowisk, którzy stanowią dla nas nieocenione wsparcie i rzeczywiste milieu naszego działania. To dowód, że podejmując pozornie rozproszone działania, tworzymy pewien ekosystem oparty na wymianie, wzajemności i – chcę w to wierzyć – zaufaniu. Niepewna sytuacja wokół dość boleśnie obnaża jak niewiele jesteśmy w stanie osiągnąć indywidualnie, a tym samym wymusza nowe formy wspólnych działań. Uświadamia nam również, że rzeczywistość wokół nas jest konstruowana społecznie – *my sami sobie to robimy – robimy sobie dobrze i robimy sobie źle*.

Poprzedni rok akademicki 2021/2022 rozpoczynaliśmy wykładem inauguracyjnym Sebastiana Cichockiego zatytułowanym Droga ewakuacji, podejmującym ponownie kluczowe zagadnienie roli sztuki w naszym „dziś” i koncentrującym się na kwestii ekologii i możliwości oddziaływania na rzeczywistość poprzez sztukę/twórczość. I choć refleksje dotyczące ekologii zostały wyparte przez tematy z zakresu geopolityki, jedno wydaje się pewne: zostaliśmy zmuszeni wykonać solidny krok w stronę ewakuacji ze świata bez właściwości. Dziś nasza coraz bardziej kontrastowa codzienność staje się esencją lęków, odczuwanych szczególnie intensywnie przez ludzi wysoko wrażliwych, którzy w Akademii stanowią większość. Jednocześnie sprawia, że żyjemy w agendzie tematów ekstremalnie pilnych i wymagających natychmiastowego odniesienia się. Kryzys ma to do siebie, że nie czeka, aż się ogarniemy. A my nie możemy już powiedzieć, że żyjemy przed kryzysem, ani po kryzysie, ale właśnie w jego trakcie. Choć wydawało się, że coś już mamy za sobą, że mimo poważnych strat udało nam się z nim uporać w trakcie pandemicznego tsunami, wzajemnie wobec siebie na ekranach mobilnych i stacjonarnych urządzeń, w różnych formatach,

sytuacjach i okolicznościach. To wydarzenie (pandemia w sposób dosłowny, ale i symboliczny pokazywało, czym dziś jest nasza społeczność, nasza wspólnota: nawet jeśli chwilowo mniej związana z miejscem, to o wiele bardziej wielowymiarowa – ograniczona, a równocześnie rozszerzona, z rozproszoną granicą tego, co prywatne i publiczne. Cieszyliśmy się z powrotu z pandemicznej otchłani, szukaliśmy nowej normalności, nowych sposobów, by odbudować kondycję psychiczną, relacje itp. Słowem, że wychodzimy na prostą i że będzie można choć trochę odetchnąć. 24 lutego 2022 roku pokazał niestety, że to nie koniec – zwyczajne życie naszych ukraińskich sąsiadów stało się celem nienawistnej rosyjskiej agresji. Wojna zmieniła to zwyczajne życie w heroiczną walkę o przetrwanie, w której wszystkie cywilizacyjne nadbudowy schodzą na dalszy plan. Musimy jednak pamiętać, że walka, którą toczą nasi ukraińscy przyjaciele, to przede wszystkim walka o normalność, której wszyscy jesteśmy pozbawieni. Ukraińscy przyjaciele ratują nas i również nam dają pokój. My mamy kryzys – oni rakiety i bomby. Wojenna trauma spleta się z poczuciem wspólnoty i troski o innych. Uwolniła energię, która nie była dostępna w tzw. normalnym czasie, i ogromne zaangażowanie w tej kwestii..

W ostatnich latach, ale w nieco szerszej skali, wszyscy w jakiejś mierze zostaliśmy postawieni przed koniecznością zdefiniowania na nowo naszych czasoprzestrzennych relacji, choć działania jakie podejmowaliśmy od dłuższego czasu, osadzone były w tak zwanej technosferze, korzystały ze zdobytych i możliwości innych nauk, a splót realności i wirtualności nie od dziś przecież określa współczesną kulturę wizualną. Do niedawna były one jednak fenomenem badawczym, artystycznym bądź projektowym eksperymentem – dziś urzeczywistniają się jako fenomen codziennej komunikacji. Czy nas on zachwyca, czy może przeciwnie, niepokoi, czy rozczarowuje – jest. Jednak to właśnie dzięki technologii mieliśmy do siebie dostęp w zapaści, którą przyniosła pandemia. Wtedy kontekst przymusowej przeprowadzki, a w zasadzie ewakuacji z kampusu do sieci, był dobrym powodem do przemyslenia na nowo naszej obecności i wyzwań z tym związanych. I trzeba dodać, to był czas próby dotychczasowych systemów zarządzania i zwyczajnych procesów społecznych – to także czas wystawionego na próbę wzajemnego zaufania.

Na poziomie naszych ciał wciąż pozostajemy esencją rzeczywistości – z ich kruchością, podatnością na choroby i cierpienie. Dziś o tym, że nikt z nas nie jest odporny, wiemy jakby najbardziej. I warto o tym pamiętać, próbując oprzeć się pokusie zaufania światu ujętemu w ramy ekranu. Fizyczność, materialność świata, których przekroczenie, przezwyciężenie na razie niemożliwe, eksponuje wciąż niezmienny sens naszej egzystencji. Tym samym sytuacja, w której uczestniczyliśmy stworzyła okazję, szczególnie dla nas, twórców, by zejść na ziemię, by od nowa – cytując Nicolasa Mirzoeffa *zainspirować i uaktualnić nasze widzenie świata*¹, zdolności adaptacyjne i przyjęte wcześniej jako pewnik założenia. Być może to moment, który – gdy się pojawi – domaga się radykalnej, sprzężonej z twórczością zmiany, a przecież ona jest solą naszego życia. Warto w takim niekomfortowym momencie zrewidować nasze dotychczasowe scenariusze, zadać sobie (i sobie nawzajem) pytanie o nowe strategie funkcjonowania (które niedługo mogą okazać się strategiami przetrwania), o styl życia i wszelkie systemy organizujące nasze życie społeczne, ale przede wszystkim i w pierwszej kolejności – zainwestować w jakość naszych relacji. Relacji opartych na równowadze. Relacji, których nie można zredukować do interakcji. Nasze wartości, takie jak wolność i odpowiedzialność, również powinny być rozumiane relacyjnie i jako takie przełożone na konkretne działanie. W końcu nasza specyfika to kapitał wiedzy oparty na praktyce i działaniu.

Można zaryzykować tezę, że kryzys jest zwyczajną ludzką rzeczą (a najczęściej następstwem ludzkiego złudzenia wielkości) oraz wypadkową jakichś zdarzeń, niedających się ani przewidzieć, ani zrationalizować. Kryzys to jednak konkret, który wymaga podjęcia określonej pracy, działania. A jeśli już jesteśmy przy działaniach – wiemy, że nie są one nigdy pozbawione kontekstu. Kontekst, w którym żyjemy, jest twórczym tych działań. By użyć wspaniałej metafory Jerzego Ludwińskiego

By użyć wspaniałej metafory Jerzego Ludwińskiego *sztuka (a właściwie cała twórczość) niczym kula śnieżna zagarnia rzeczywistość, powoli stając się całym światem*.² Owszem, to utopijna wizja, ale dobrze określa sens naszego działania. Świat potrzebuje kreatywności, nowego, odważnego spojrzenia, szczególnie w obszary, których zauważać nie chcemy albo które wypieramy, bo wygodniej jest nam ich nie widzieć. Naszą rolą w Akademii jest głośno myśleć i prowadzić rozmowę z rzeczywistością. Dziś, zgodnie z ideą śnieżnej kuli, twórczość pojawia się tam, gdzie jeszcze niedawno nie pomyślelibyśmy, że może się pojawić i wszędzie tam napotyka to, co odmienne, odległe, krzywdzone, poniżane i słabsze. Artur Żmijewski określił to kiedyś bardzo trafnie: Artysta przywraca pewnikom wieloznaczność, a więc przywraca je ponownie egzystencji. Martwe materie wyposaża w uczucia i emocje.

Twórczość wyrasta z poczucia dyskomfortu, wiąże się czasami z koniecznością naruszenia tabu, odnosi się do całych obszarów marginalizacji podmiotów w naszym życiu, jest więc stosownym narzędziem i obszarem przepracowania tematów trudnych. Okoliczności wydają się dziś „sprzyjać” większemu przyleganiu do świata zewnętrznego, a więc wyjściu z inkubatora. Rzeczywistość, która nas dotyka, osadza nas w tu i teraz (a jak wiemy, to w tu i teraz toczą się sprawy ponadczasowe). Sprawia, że wszelkie nasze działania stają się bardziej „przystawalne”. Te obszary życia istnieją dziś bardziej, intensywniej niż lifestyle'owy spektakl. Wierzę głęboko, że Akademia jest miejscem spotkania osób pozbawionych pokusy konformistycznego usytuowania w życiu. Nie bądźmy więc neutralni. Twórczość daje nam obraz tego, jacy jesteśmy. Kiedy coś nas dotyka, być może nawet nami wstrząsa, oznacza to, że nie jest jeszcze tak źle, że jesteśmy w stanie odczuwać i reagować. Chcę wierzyć, że w tej dzisiejszej sytuacji kształtuje się nowy model wrażliwości oraz nowe modele odpowiedzialnego angażowania się w przyszłość, czy bardziej ogólnie, poszukiwania pytań o przyszłość i etyczny wymiar podejmowanych działań. Dziś żyjemy z lękiem, trzeba jednak pamiętać, że z psychologicznego punktu widzenia lęk ma swój sens. Jest ważnym sygnałem ostrzegawczym. Dzięki lękowi żyjemy, tak jak żyjemy dzięki bólowi, który informuje, że nasz organizm jest w niebezpieczeństwie. Kryzys i ograniczenie wpisane są w doświadczenie pracy każdej/każdego z nas i pozwalają nam skoncentrować się na własnych możliwościach – stanowią

1 Zob. N. Mirzoeff, *Jak zobaczyć świat*, Karakter, 2016

2 Zob. J. Ludwiński, *Sztuka w epoce postartystycznej i inne teksty*, Poznań-Wrocław 2009.

więc naturalną okoliczność, by próbować na nowo ułożyć wspomniane relacje za sprawą wyobraźni i zaangażowania, ale przede wszystkim z poczuciem odpowiedzialności za konsekwencje podejmowanych działań.

Rzeczywistość w ramach której funkcjonujemy, oparta jest właśnie na ludzkich pomysłach, nieustannie formowana, przekształcana i projektowana. Wszyscy przecież przejawiamy tendencje do zmiany. Co więcej, celebруем zmianę. Wszyscy chcemy mieć wpływ, oddziaływać na rzeczywistość, zaspokajając naszą potrzebę sprawczości. Trzeba dziś jednak poddać rewizji nasze dotychczasowe potrzeby manifestowania swojej władzy nad rzeczywistością. Naszą potrzebę jej podporządkowania. Trzeba – szczególnie tu, na Śląsku – wnikliwie przyglądać się temu, co tak naprawdę kryje romantyczne piękno poprzemysłowych ruin, stanowiące *de facto* obraz konfliktu człowieka z naturą. Wydaje się, że to, co dotąd akceptowaliśmy, na dłuższą metę jest nie do zaakceptowania. Konieczne jest więc przemyślenie konsekwencji tych sprawczości: myśląc o zmianach powinniśmy też pytać o ich odwracalność.

Ułożyć relacje znaczy również zdać sobie sprawę z faktu, że nie jesteśmy tu na stałe. Przywołując słowa prof. Tadeusza Ślawka, zmienić ego na eko – zainwestować w liczbę mnogą. Nie tylko ja, ale to, co wokół mnie i to odnosząc do szerszego, niż tylko ludzki, kontekstu. Do wszystkiego, co żyje. Relacja, o którą winniśmy zabiegać, nie jest oparta na dominacji, ale na współpracy i koegzystencji. Dlatego niezależnie od okoliczności można/trzeba próbować tę naszą przyszłość jakoś kształtować. A żeby kształtować przyszłość trzeba ją sobie najpierw umieć wyobrazić. By tak było, dobrze byłoby mieć pozytywny związek z przyszłością, ponieważ to pozwala nam nasze twórcze aktywności umiejscowić w jakimś szerszym, sensownym kontekście. Myślenie o przyszłości jest więc swego rodzaju ćwiczeniem z wyobraźni, ciągłym poszukiwaniem postaci myśli, planów, projektów nowej perspektywy, a w niej miejsca dla siebie.

Jaką pomoc niesie ze sobą twórczość w tej sprawie? Czy jednak z drugiej strony – w tym kontekście – nasze działania mają jakąś realną moc sprawczą, czy w jakikolwiek sposób mogą być skuteczne? Jaką rolę możemy pełnić w formułowaniu nowych, dobrych nawyków, budowaniu naszej świadomości, a w konsekwencji indywidualnej i społecznej odpowiedzialności? Te pytania składają się w jedno bardziej ogólne i dosadne – jaką pomoc niesie za sobą twórczość? Może nawet bardziej istotna dziś jako postawa, przejawiająca się też poza konwencją i rytuałem wernisaży czy wystaw, poza rzeczywistością „towarów i usług”. Również takie działania, które wychodzą poza to pole, nadają kierunek zmianie.

Przejście od pierwszego kroku do systemowej zmiany to bardzo wymagający proces. Te małe (oddolne) kroki, pozwalają nam jednak cieszyć się małymi sukcesami/zwycięstwami. W makroskali czujemy się słabi, ale w lokalnej perspektywie, bazując na swoim sąsiedztwie, z powodzeniem możemy budować strategię przyszłości. Dlatego w Akademii chcemy angażować się w sprawy naszego mikroświata, tutaj testować nowe rozwiązania, które być może jako modele znajdą również swoje zastosowania gdzie indziej. Nasze zaangażowania wynikają z poczucia naszej przynależności do miejsca. Twórczość jest/może być narzędziem (albo raczej: może wytwarzać narzędzia), które w wyjątkowy sposób mogą obnażać albo demontować tak zwany zdrowy rozsądek, ten zdrowy rozsądek, który przez lata doprowadził nas nad krawędź własnego istnienia. Nie powinniśmy się więc straszyć pokazując apokaliptyczne wizje przyszłości, sens raczej w synergii, we wzajemnym wsparciu, trosce/dbaniu o siebie. Nasz kapitał stanowi umiejętność dotarcia do ludzi, do każdego, kto na co dzień odsuwa myśl o swojej odpowiedzialności, bez wpędzania w poczucie lęku/strachu, który demotywuje i blokuje przed reakcją na problem. Trzeba pamiętać, że twórczość nie jest zjawiskiem ograniczonym, czy zamkniętym, przeciwnie, jest bytem bardzo pojemnym i może być potężnym narzędziem, ale musi przełamywać również własne ograniczenia. Ważne jest przy tym nie tylko jak to robimy, ale po co i z kim. Pole kultury to przestrzeń rozmowy o wartościach, a twórczość ma tę właściwość, że potrafi przetłumaczyć abstrakcyjne tematy na jakieś indywidualne doświadczenie i na tym buduje swoje zaproszenie do dyskusji dając głos bardzo różnym grupom interesariuszy. To jest jej niezwyklej potencjał, pod warunkiem, że znajdzie wiarygodnego partnera do tej rozmowy. To szczególnie ważne, bo wydaje się, że żyjemy w czasach utraty wyobraźni, a przez to ryzyka utraty przyszłości. Bez nowych metafor, bez nowych pojęć, które zadomowią się w naszym języku i zasilą naszą wyobraźnię nie będzie możliwe wymyślenie nowej pozytywnej przyszłości.

Dystopijne myślenie to lenistwo intelektualne. Wszyscy wiemy, jak wyglądają dystopie – ta wypowiedź Joanny Erbel³ wyłania się jak motto opisujące „to, co teraz”. Rzeczywiście, konstatacja, że się nie da, że dobrze już było, obniża IQ nas wszystkich. Musimy tylko nauczyć się dzielić świat z innymi inteligentnymi formami życia, zamiast starać się je kontrolować i kategoryzować – tak jak robiliśmy to od tak dawna i z tak fatalnymi konsekwencjami. Uważność, wrażliwość, kreatywność, autonomia, oryginalność, a także zdolność, a właściwie gotowość do reagowania oraz odważna, niepowtarzalna ekspresja dają nam podstawy do konfrontowania się z kryzysami. Twórczość jednak nie jest i nie może być (wyłącznie) ekskluzywną rozrywką, towarem na rynku lub spulchniaczem wolnego czasu. To przede wszystkim specyficzne narzędzia, które mogą być nam przydatne w kryzysowych okolicznościach. Chodziłoby więc może o to, aby łapać te przejawy, które nie funkcjonują jako jeden ekosystem, a które – używając wyobraźni – możemy poskładać w większą całość. Twórczość, z jej zdolnością sprawiania, że czujemy się „w inny sposób, niż byśmy się spodziewali”, może nam w tym pomóc. Stąd też konieczność powrotu do kilku zasadniczych pytań: Dlaczego nasza obecność ma znaczenie? I czy ma znaczenie jaki rodzaj działań przepuszczamy przez filtr poczucia odpowiedzialności? Chyba właśnie o to chodzi w tym, czym się zajmujemy, także w Akademii, bardziej niż o dekorowanie świata, sprawianie, że wygląda lepiej lub gorzej. Nasz głos jest istotny, istotne jest, że mamy własny punkt widzenia.

Twórczość dlatego właśnie jest tak interesująca, ponieważ dowodzi, że możliwe jest stworzenie przestrzeni wrażliwej zarówno na to, co indywidualne, jak na to, co wspólnotowe. Chodzi w niej o przyczynowość i konsekwencje, o to w jaki sposób łączymy myślenie i działanie. Co znajduje się pomiędzy tymi czynnościami? To doświadczanie. Ale nie rozumiane jako forma rozrywki. Doświadczając stajemy się częścią świata. A mając w nim udział, współdzielimy odpowiedzialność. Twórczość postrzegana w ten sposób ma nienaruszalne znaczenie w dzisiejszym świecie, w szczególności teraz. I dziś, kiedy tak trudno nam przewidywać, czy prognozować przyszłość w ramach naszych indywidualnych, ale i ponadindywidualnych możliwości oraz we własnym tempie, możemy jednak starać się na tym, co jest, tę przyszłość budować. A to, co pielęgnować musimy nieustannie, to zachowanie wrażliwości i radości działania. Na początek opowiedzieć swoje doświadczenie – także melancholii – po to, by utrzymać, albo

przywrócić stracone podstawowe elementy bycia razem, elementy, od których zależą nasze relacje, a więc właśnie zaufanie i poczucie troski. Jako twórcy możemy robić to poprzez uruchomienie innych niż tylko intelektualne kanały komunikacji. Dzięki nim być może uda nam się zrozumieć podstawową przesłankę głębokiej ekologii, że wszystko jest ze sobą powiązane.

Tworzenie obrazów pogłębia doświadczenie rzeczywistości. Materialność to przede wszystkim doświadczenie ciała, a nie „wytwarzanie” fizycznych obiektów. Tak rozpoznanej rzeczywistości nie da się wyrenderować. Przyzwyczailiśmy się do antropocentrycznej wykładni inteligencji. Zamiast tego powinniśmy traktować ją jako coś, co powstaje w wyniku naszych interakcji i relacji z innymi istotami. Ludzie muszą dzielić świat z innymi inteligentnymi formami życia, zamiast starać się je kontrolować i kategoryzować – tak jak robiliśmy to od tak dawna i z tak strasznymi konsekwencjami. Taka postawa to także sprzeciw wobec jawnych i ukrytych tendencji autorytarnych, poszukiwanie wspólnych strategii oporu wobec agresji oraz demonstracja różnorodnych postaw zaangażowania. Dużo bardziej istotnym jest posiadanie ciała, które czuje się częścią przestrzeni, aniżeli ciała, które odbiera obraz en face. Obraz nie ma takiego znaczenia.

Sztuka to proces, a nie moment. Uświadomienie sobie tego elementarnego faktu jest nam potrzebne również w wymiarze motywacji do działania. Ciekawość i akceptacja wobec Innego oraz innowacyjność, a w końcu eksperyment, to *de facto* różne/nowe, często alternatywne sposoby bycia razem. Nasz wpływ to szukanie sposobu minimalizowania wpływu. Historia pokazuje bardzo wyraźnie, jak wiele razy nasz wpływ okazał się toksyczny. Jesteśmy przekonani, że tylko współpracując z naturą możemy rozwiązać nasze najpilniejsze problemy. Ten niedawno miniony, ale i obecny czas umacnia mnie w przekonaniu, że to właśnie spotkanie – i to spotkanie w realu – jest (przynajmniej jak dotąd) jedynym możliwym fundamentem prawdziwych relacji. Spotkanie, które uwalniając bezcenną porcję energii, potrzebną/konieczną/niezbędną do tego, by mówić własnym głosem, testuje zarazem naszą otwartość i gotowość słuchania. Mam głęboką nadzieję, że rozszczelniając nieco nasze hermetyczne instytucje, nasze dziedziny i dyscypliny oraz tworząc ekosystemy współdziałania, będziemy tę ideę spotkania razem budowali, czasem odtwarzali i pielęgnowali.

3 Zob. J. Erbel, *Wychylone w przyszłość. Jak zmienić świat na lepsze*, Kraków 2022.

34

Akademia jest (a na pewno może i powinna być) właśnie takim miejscem spotkania – laboratorium nowych form relacji pomiędzy ludźmi, ludźmi i nie-ludźmi, pracy w logice prototypowania rozwiązań, testowania zachowań, czy zwykłej spontanicznej rozmowy. Akademia to *work in progress*... – otwarty projekt, proces, na który składają się kolejne generacje i nieustannie zmieniający się kontekst. To każe z pokorą patrzeć w przyszłość i wykreślać perspektywę rozwoju. Jest więc Akademia miejscem otwartym dla każdego bez względu na wyznanie, światopogląd, pochodzenie, kolor skóry, życiowe wybory. A jej materia prima jest sztuka, gdyż tylko ona dotyka tego, co niewidzialne, nienazwane i przez to pozwala być w przestrzeni wolności, która jest warunkiem *sine qua non* każdego twórcy.

[...] rozum obejmuje sferę wspólną dla obiektywizmu i logiki, popartych naukową racjonalnością i znajdujących się poza domeną jednostki. [...] uczucia postrzegane są jako kreatywność i wyobraźnia.

Robert Priseman

Mieczysław Juda

Od Redaktora

4

biogramy

6

Tadeusz Sławek

Gzy i konie. O ryzykownym zajęciu, jakim jest edukacja

9

Andrzej Bednarczyk

Gdy przed zaśnięciem myślę o Akademii, budzę się w nocy z krzykiem

17

Antoni Porczak

Swoich obcowanie

24

Grzegorz Hańderek

O Akademii i jej powinnościach

29

Robert Priseman

Po co nam Akademia?

35

Tomasz Miczka

Po co nam Akademia?

39

Roman Nieczyporowski

Czy artyście wolno być idiotą?

42

Lesław Tetla, Paweł Mendrek

Parallax: bilans projektu

52

Mieczysław Juda

Ankieta ewaluacyjna. Studenci i pedagodzy o Akademii 2008–2020

57

Mój ojciec miał 15 lat, kiedy rzucił szkołę i podjął pracę na kolei. Jako osiemnastolatek został powołany do wojska, którego nie polubił, ale jak sam twierdzi, tam odebrał formalne wykształcenie w zakresie matematyki i języka angielskiego. Dwa lata później wrócił do pracy na kolei, został maszynistą i założył rodzinę. Jestem jego najstarszym synem i dorastając zdałem sobie sprawę, że mamy wiele wspólnego: obaj cenimy sobie poczucie humoru, podróże i dyskusje o polityce.

Jednak mnie, w przeciwieństwie do ojca, nie interesowało prowadzenie pociągu ani związane z tym długie godziny pracy w systemie zmianowym. Byłem odklejonym od rzeczywistości marzycielem. Zamiast otaczać się metalem i dieslem, wolałem malować i podziwiać dzieła starych mistrzów. W przeciwieństwie do wielu rówieśników miałem to szczęście, że ojciec zachęcał mnie do realizacji artystycznych zainteresowań i pomógł mi opłacić studia na uniwersytecie, gdzie mogłem pogłębiać teoretyczną i praktyczną wiedzę z zakresu sztuki.

Kiedy kończyłem studia, stopa bezrobocia w naszym regionie nie była wysoka, więc miałem marne szanse na zdobycie pracy. Pamiętam, że skarżyłem się rodzicom, jak mi ciężko i jak przygnębiająca przyszłość mnie czeka. Wtedy ojciec powiedział coś, co zapamiętałem na zawsze: „możesz być biedny finansowo, ale jesteś bogaty kulturalnie”. Jego słowa towarzyszą mi zawsze, bo trafiają w sedno edukacji artystycznej. Wykształcenie w zakresie sztuki może nie zapewnić materialnego dobrostanu, ale zawsze wzbogaca sposób postrzegania świata. Ci z nas, którzy mieli szczęście studiować nauki humanistyczne w Akademii, otrzymali szczególnie przywilej posiadania tej perspektywy do końca życia. Sztuka i literatura pozostawione przez poprzednie pokolenia dały nam pogłębione zrozumienie samych siebie oraz społeczeństwa.

Antyczna historia sztuki nadal trwa w postaci odkryć w odległych i ukrytych zakątkach świata. Możemy odwiedzić „Jaskinię pływaków” sprzed 10 tysięcy lat na płaskowyżu Gilf Kebir na Pustyni Libijskiej, obejrzeć malarstwo naskalne w Kimberley w Zachodniej Australii datowane na 17 tysięcy lat lub malarstwo jaskiniowe w Lascaux, które powstało 20 tysięcy lat temu. Przedstawiają one ludzi, zwierzęta i kultury, których nigdy nie poznamy, a jednak przemawiają do nas, niosąc uniwersalny przekaz: „Żyliśmy, jak wy teraz”. Znaczy to również, że tak samo jak my, ich autorzy chcieli zostawić po sobie ślad, który będzie żył dalej po ich nieuchronnej śmierci.

Wczesne przykłady sztuki są ukryte przez ludzkim wzrokiem w tajemniczych miejscach, co stanowi wyraz elementarnej prawdy o kreatywności: na pierwszy rzut oka wydaje się ulotnym, bardzo osobistym sekretem. Ten sekret stopniowo zaczyna się przejawiać w posiadanych przedmiotach, rzeczach, które cenimy; wszelka kreatywność jest zasadniczo wyrazem miłości. Kiedy decydujemy się zaangażować w tworzenie czegoś, tworzymy to z czułością, w nadziei, że inni utożsamiają się emocjonalnie z tym, co oferujemy.

Potrzeba przekazania natury własnego doświadczenia innym ludziom, zarówno znajomym jak i obcym, wykracza poza historię pisaną poprzez trwałe tradycje w obszarze muzyki, tańca, malarstwa i słowa mówionego. Każda twórczość umożliwia udostępnienie innym naszego życia w aspektach, które nigdy nie będą ich udziałem. Ta miłość, miłość związana z kreatywnością, nie jest miłością romantyczną, ale miłością do ludzkości, pragnieniem bycia częścią uniwersalnej wrażliwości, leżącej w nas wszystkich. W książce *Droga rzadziej przemierzana*, wydanej w 1978 roku, M. Scott Peck wyraża przekonanie, że „prawdziwa” miłość jest aktem świadomego przekroczenia granic własnego ego. W ten sposób zaczynamy włączać innych w naszą sferę prywatną, dotyczącą nas samych lub bliskich nam osób, co definiuje miłość jako rozległy akt duchowej opieki i integracji.

Idea Peck'a wydaje się ściśle związana z grecką aretę, czyli odnajdywaniem sposobów na wykorzystanie całości swojego potencjału i stanie się najlepszą wersją siebie. Robert M. Pirsig zaczął zgłębiać ten koncept w beletryzowanej autoradiografii *Zen i sztuka obsługi motocykla* z 1974 roku: opisuje w niej siedemnastodniową wyprawę motocyklową z Minnesoty do Kalifornii. Głównym bohaterem książki jest utożsamiany z Pirsigiem anonimowy narrator, podróżujący ze swoim synem Chrisem. Przez dziewięć dni podróży towarzyszą im przyjaciele rodziny, John i Sylvia Sutherlandowie. Wzajemne relacje tych czterech osób, obsługa motocykli oraz sama wyprawa służą Pirsigowi do zbudowania metafory. Narrator omawia awersję, jaką John i Sylvia żywią do technologii, odnosząc ją do „romantycznego” podejścia do życia, które stawia powierzchowne wrażenia ponad racjonalną analizę. On sam, dla kontrastu, przedstawiany jest jako bardziej analityczny i określany mianem „klasyka”. W ten sposób Pirsig bada różne aspekty podmiotowych i przedmiotowych filozoficznych podejść do egzystencji. Dąży do stworzenia własnych definicji wokół koncepcji, że ludzie mogą prowadzić bogate życie przyjmując zasadę, którą autor nazywa „Metafizyką jakości”.

Pirsig zaczynał karierę zawodową pracując jako nauczyciel języka angielskiego w Montana State College. Zauważył, że umowa zobowiązywała nauczycieli do przekazania studentom „jakości”, która to „jakość” nie była jednak wyraźnie określona przez szkolne władze. Skłoniło to Pirsig’a do prześledzenia historii terminu „jakość” w poszukiwaniu związanej definicji. Poszukiwania doprowadziły go do antycznych greckich filozofów, a konkretnie, do Platona.

Pirsig przekonał się, że koncepty jakości, piękna, prawdy i cnoty początkowo spletały się w terminie *areté*. Dla starożytnych Greków *areté* mogła oznaczać jednocześnie „dobro”, „doskonałość” i „cnotę” w dowolnej dziedzinie. Użycie tego terminu nie ograniczało się jednak do ludzi, mógł odnosić się do tak szerokich zagadnień jak doskonałość komina lub wybitna jakość rozplodowego byka. „Doskonałość” wydaje się wiązać w tym przypadku z przekonaniem o wyjątkowej skuteczności działania ludzi i rzeczy. Przykładowo, wojownik, który wykazał się odwagą na polu bitwy, sportowiec zwyciężający w zawodach lub uczony przedstawiający mądre argumenty mogli posiadać *areté*. Grecy uważali zatem osoby triumfujące w określonych działaniach i posiadające *areté* za wartościowe, przypisując im „wyższość moralną”. Sam Platon miał trudność ze zdefiniowaniem *areté*, mówiąc „Nie ma nawet zgody co do istoty *areté*, która logicznie prowadziaby do niezgody co do właściwego szkolenia w kierunku *areté*”.

Zgłębiając powyższe idee w Zen i sztuka obsługi motocykla Pirsig doszedł do wniosku, że współczesny zachodni koncept „jakości” pochodzi od platońskiego podziału ludzkiej duszy pomiędzy „rozum” a „uczucia”, w którym rozum zajmuje w stosunku do uczuć pozycję nadrzędną. Pirsig uważa, że dla Zachodu rozum obejmuje sferę wspólną dla obiektywizmu i logiki, popartych naukową racjonalnością i znajdujących się poza domeną jednostki. Z drugiej strony uczucia postrzegane są jako kreatywność i wyobraźnia, umieszczone jednoznacznie w każdym z nas i całkowicie nieracjonalne. Zdaniem Pirsig’a ten sztuczny podział zainicjowany

przez Platona był przyczynkiem do nieszczęścia i braku harmonii na świecie. Proponując koncepcję „Metafizyki jakości” autor dąży do ustanowienia nowego sposobu myślenia, który spajałby przedmiotowość i podmiotowość w każdym z nas, jako równoprawne źródła prawdy.

Takie podejście pozwala nam dzisiaj zobaczyć, że pojęcia prawdy są podzielone pomiędzy frakcje przedmiotową i podmiotową. Prawda podmiotowa jest szeroko prezentowana jako ta dobra, w duchu polityki liberalnej, podczas gdy prawda przedmiotowa kojarzy się z prawniczym myśleniem politycznym, z represjonowaniem jednostki. Jesteśmy świadkami wzrostu polityki przekrojowej i rosnącej dominacji hierarchii tożsamościowych na arenie kulturalnej. Ten system przekonań popycha ludzi sztuki do identyfikowania się z grupą pierwszą, dyskryminowaną, i mówienia o tej drugiej grupie wyłącznie w kategoriach działań programowanych. Ideologia ta ulokowana jest w liberalizmie, opartym na utożsamianiu się z cierpieniem zadawanym jednostce przez władze. W sztuce wyraża się to w takich pracach jak: Rozstrzelanie cesarza Maksymiliana Édouarda Maneta, *Trzeci maja 1808* Francisco Goi, *Padający żołnierz* Roberta Capy czy zdjęcie wojenne z wioski *Trang Bang* 1972 wykonane przez Nicka Ut’ego po bombardowaniu napalmem przez siły Armii Południowowietnamskiej. Patrząc na te obrazy zauważamy własną tendencję do identyfikowania się z cierpieniem przedstawionych postaci. Ich ból metaforycznie staje się naszym bólem. Jednym z powodów jest sposób zakomponowania tych wizerunków, gdzie główna postać stanowi centrum narracji, wokół której obracają się pozostałe komponenty obrazu. Cierpienie nadaje postaciom głos moralnego autorytetu, który odbija się echem w społeczeństwie.

Moim zdaniem to skupienie na zagadnieniu cierpienia jednostek (dziwnym sposobem promowanym przez establishment) powoduje, że obecnie sztuka przechodzi fazę redukcijną, upraszczającą. W zachodnich demokracjach XXI wieku obserwujemy promocję sztuki opartą na utożsamianiu artysty z którąś podgrupą kulturową i tworzeniu sztuki tylko jako członek danej podgrupy. To uproszczenie ma swoją artystyczną cenę, a jest nią pozbawienie sztuki piękna, nadziei i zachwyty. Skupienie wyłącznie na podmiocie umniejsza zarówno rolę artystki lub artysty jak i publiczności, ponieważ zamyka możliwość wyobrażenia sobie siebie na czymś miejscu.

Może podążając za Pirsigiem zobaczymy, że prawda podmiotowa i przedmiotowa mogą harmonijnie współistnieć, ponieważ prawda subiektywna pochodzi z naszych własnych doświadczeń świata, podczas gdy prawda obiektywna, choć leży poza doświadczeniem jednostki, jest jego nieodzowną częścią. Wymagałoby to uznania, że życie jest dualne u podstaw, i zaakceptowania tego faktu. Może jeśli to się uda, nabierzemy poczucia „istnienia” w świecie, gdzie życia doświadcza się jako równowagi, a czasami nawet harmonii.

Doświadczenie żywego „istnienia” w świecie naturalnie wywołuje konflikt pomiędzy „doświadczeniem życiowym” a tym, co uznajemy za twarde fakty, występujące niezależnie od nas. Przykładowo, jak każdy, doświadczam siebie tylko w tu i teraz, wiedząc, że z wiekiem moje ciało ulegnie spowolnieniu, podupadnę na zdrowiu i ostatecznie umrę. Śmierć jest nieuniknioną, obiektywną prawdą, która istnieje poza mną, czymś, czego nie mogę powstrzymać. Badanie punktu przecięcia tych dwóch koncepcji, sposobu, w jaki nasza wewnętrzna rzeczywistość nawiguje zderzenie z rzeczywistością zewnętrzną, według mnie stanowi rozległy obszar działania prawdziwego artysty. Jest to seria medytacji nad naszymi emocjonalnymi reakcjami na nieuniknioną, nieuchronną rzeczywistość, która wywiera nacisk na rzeczywistość subiektywną.

Areté oferuje nam punkt styczny dla pojęć „jakości”, „prawdy” i „piękna”. Wiemy przecież, że pojęcia w obszarze jakości, prawdy i piękna doświadczane są zarówno na poziomie podmiotowym jak i przedmiotowym. Naukowcy skupiają się głównie na badaniu obiektywnym, dążąc do głębszego zrozumienia świata z perspektywy racjonalnej i bezstronnej. Ludzie sztuki stanowią ich przeciwieństwo; jako studenci sztuk humanistycznych skupiają się na zgłębianiu życia takiego, jakim go doświadczają, z osobistego, subiektywnego punktu widzenia. Co czyni sztukę naprawdę interesującą, to zastosowanie owego doświadczenia do medytacji nad konceptami uniwersalnymi i racjonalnymi, którego przykładami mogą być murale Seagram Marka Rothko, kontemplujące niepoznawalność wiecznej pustki, seria *Nocne niebo* Viji Celmins, badająca bezmiar kosmosu, czy autoportrety Fridy Kahlo, wyrażające przetrzymywanie chronicznego bólu i cierpienia jako uniwersalnej części doświadczenia człowieka. Myślę, że właśnie tam żyje *areté*.

Kiedy napotykamy coś, co nas przerasta, robimy, co w naszej mocy, walczymy o lepsze jutro, staramy się zaoferować innym najlepszą wersję siebie. Niekoniecznie oznacza to gromadzenie dóbr materialnych. Spotykając poetę, nikt nie pomyśli, że to milioner mieszkający w okazałej posiadłości i jeżdżący Porsche, chodzi o coś innego, o dużo więcej. Artyści dążą do stworzenia dobrobytu kulturalnego. Zagłębiają się w człowieczeństwo, jakiego doświadczamy na przestrzeni krajów, kultur i tysiącleci. Rolą akademii sztuki jest wychować kolejne pokolenie artystów i historyków, pomóc im zrozumieć powiązania międzygeneracyjne i międzykulturowe, jak i pomiędzy nami samymi tu i teraz. W najlepszym wydaniu sztuka jest rozległą praktyką, która dociera do każdego w sposób holistyczny, obejmujący wspólne nam człowieczeństwo. Opowieść Pirsig'a o wyprawie do Kalifornii Zen i sztuka obsługi motocykla identyfikuje autora jako logicznego klasyka, podczas gdy John i Sylvia Sutherlandowie to postaci romantyczne. Stojąc po różnych stronach podziału na podmiotowe i przedmiotowe, subiektywne i obiektywne, dzielą doświadczenie podróży motocyklem przez Amerykę.

Mój ojciec ma teraz 83 lata, odszedł na emeryturę z kolei dwadzieścia lat temu. Dzisiaj moim ulubionym sposobem spędzania czasu jest nasza wspólna podróż pociągiem.



Współczesność niesie za sobą tak duże ujednolicenie [...] że bardzo trudno jest słuchając określić, który to zespół gra

Tomasz Miczka

Mieczysław Juda

Od Redaktora

4

biogramy

6

Tadeusz Sławek

Gzy i konie. O ryzykownym zajęciu, jakim jest edukacja

9

Andrzej Bednarczyk

Gdy przed zaśnięciem myślę o Akademii, budzę się w nocy z krzykiem

17

Antoni Porczak

Swoich obcowanie

24

Grzegorz Hańderek

O Akademii i jej powinnościach

29

Robert Priseman

Po co nam Akademia?

35

Tomasz Miczka

Po co nam Akademia?

39

Roman Nieczyporowski

Czy artyście wolno być idiotą?

42

Lesław Tetla, Paweł Mendrek

Parallax: bilans projektu

52

Mieczysław Juda

Ankieta ewaluacyjna. Studenci i pedagodzy o Akademii 2008–2020

57

Na tak postawione pytanie rektor-senior, którym mam zaszczyt być, nie może odpowiedzieć inaczej niż decydowanie twierdząco i robię to z głębokim przekonaniem. Ale to tylko część prawdy, ponieważ uzasadnienie tego twierdzenia jest czymś doniosłym i nie powinno być zdawkowe. Aby ułatwić sobie zadanie, ograniczę się wyłącznie do uczelni artystycznych, pozostawiając pozostałe akademie poza nawiasem. Lokują się one bowiem w przestrzeni innej niż twórcza, a pozostają w oczekiwaniu na awans do statusu uniwersyteckiego. Tymczasem mimo trzech wyjątków, pozostałe uczelnie artystyczne na trwałe pozostają z nazwy akademiami.

Całe nasze rozważania możemy i powinniśmy kierować wielotorowo, a pierwsze spojrzenie jest oglądem formalnym, sytuującym akademie w obszarze szkolnictwa wyższego, dającym poprzez zapisy ustawowe status uniwersytecki, w odróżnieniu od wyższych szkół zawodowych. W zgodnej chyba opinii naszego artystycznego środowiska, studiowanie sztuki jest czymś znacznie cenniejszym niż tylko nauka zawodu, choć ten aspekt jest oczywiście również istotny. Zresztą sprawa tytułu uczelni nie jest czymś najważniejszym, a przykładem tego może być jedna z najlepszych na świecie (sic!) uczelni teatralno-filmowych. Mam tu na myśli Państwową Wyższą Szkołę Filmową, Telewizyjną i Teatralną w Łodzi, popularnie zwaną Łódzką Filmówką.

Wszystkie uczelnie artystyczne, a jest ich dziewiętnaście, są częścią Konferencji Rektorów Akademickich Szkół Polskich i tego faktu nie sposób pominąć. Pokazuje on dobitnie, że oprócz nauki warsztatu mamy i chcemy mieć dostęp do czegoś znacznie szerszego: oparcia twórczości w pełniejszym, naukowym kontekście i wspomaganie artyzmu głębszą wiedzą. Jest też jeszcze jeden, silny moim zdaniem argument. Wiemy, że wszystkie uczelnie wyższe, czy to będą uniwersytety, czy politechniki, oddziałują na naukę, gospodarkę i szeroko rozumiane społeczeństwo. Nie inaczej jest z uczelniami artystycznymi, tylko strefa naszych wpływów przesunięta jest na kulturę, a społeczna potrzeba obcowania ze sztuką jest tym właśnie polem.

Spojrzenie w kontekście międzynarodowym może w naszych rozważaniach przynieść również wiele argumentów za sensem istnienia Akademii. Nie ma chyba kraju rozwiniętego i w miarę dostatniego, gdzie nie moglibyśmy studiować sztuki. To dobitnie świadczy o potrzebie pogłębiania wiedzy, studiowania i umiejętności wyrażania siebie, opowiadania o rzeczywistości... poprzez sztukę. Czasem spotyka się kilka dyscyplin sztuki w jednej uczelni, kiedy to plastyka, muzyka

i teatr bywają blisko siebie, tworząc mniej lub bardziej świadomie wspólne nitki połączeń. W tym kontekście warto też wspomnieć o naszej wyjątkowo intensywnej, artystycznej mobilności, w poszukiwaniu inspiracji, czy pewnej odmienności, mogącej wniesić w naszą twórczość coś nowego. To oczywiście nie rewolucja, bowiem od wieków podróże towarzyszyły artystom, z tą tylko różnicą, że dzisiaj jest to proste, niewymagające specjalnego wysiłku. I gdzież to jeździmy? Najczęściej do uczelni, do akademii lub na wystawy przez te uczelnie organizowane. Ta potrzeba wydaje się być immanentną częścią studiowania i twórczego rozwijania się. W procesie tym odnajdziemy też pewne niebezpieczeństwa polegające na coraz większym upodabnianiu się sztuki, z zatracającą się odrębnością poszczególnych szkół. W pewnej analogii można przytoczyć wypowiedź nieżyjącego już polskiego dyrygenta Stanisława Skrowaczewskiego, który w wywiadzie dla Polskiego Radia ubolewał nad coraz bardziej postępującą jednakowością brzmienia orkiestr symfonicznych. Jeszcze do około lat siedemdziesiątych ubiegłego stulecia wprawne ucho mogło bez większego trudu odróżnić najlepsze z orkiestr, dzięki ich bardzo indywidualnemu brzmieniu czy też sposobie grania. Współczesność niesie za sobą tak duże ujednolicenie – spowodowane wymianami muzyków, instrumentów i sposobów gry – że bardzo trudno jest słuchając określić, który to zespół gra. Nie zmienia to jednak faktu, że wśród konsekwencji tych naszych artystycznych wojaży przeważają pozytywne.

Gdyby w jednej chwili zlikwidowano wszystkie uczelnie artystyczne na świecie, co stałoby się ze sztuką? Najprawdopodobniej w pierwszym okresie nic znaczącego. W dłuższej perspektywie: z pewnością twórczość istniałaby nadal, lecz czy nie byłaby pozbawiona czegoś głębszego, a może mądrzejszego? Indywidualizm artysty nie stoi w sprzeczności z dążeniem do możliwie szerokiej nauki warsztatu i głębszego rozumienia tego, co się tworzy. Zatem wierzę, że w jeszcze dłuższej perspektywie akademie znowu pojawiłyby się jako miejsca studiowania i dialogu.

Faktem pozostaje, że przez całe wieki twórczość osadzona była w pracowniach, warsztatach, szkołach poszczególnych wybitnych artystów, a mimo tego postawały arcydzieła. Trzeba jednak wziąć pod uwagę kontekst tych epok, kiedy dopiero rodziła się idea uniwersytetów, jako wspólnot naukowych, poszukujących odpowiedzi na najważniejsze pytania. W pewnym sensie już wtedy sztuka, a konkretnie muzyka, zaistniała w *quadrium*, figury *artes liberales* obok arytmetyki, geometrii i astronomii. Ale warto pamiętać, że te „sztuki wyzwolone” nie oznaczały żadnej ze sztuk w naszym rozumieniu, a raczej nauki

jako przejaw aktywności intelektualnej, zaś sama muzyka nie była tu przestrzenią kształtowania umiejętności i praktyk wykonawczych, a raczej transferowania wiedzy o muzyce i najbliżej byłoby jej do dzisiejszej muzykologii.

Pozwólmy sobie na małą dygresję. W biografii Johanna Sebastiana Bacha, napisanej przez Christiana Wolfa, znajdziemy ciekawy fragment życiorysu tego wielkiego kompozytora, a mianowicie jego wątek uniwersytecki. Sam Bach pisał, że nie interesuje go słuchacz niewykształcony, nie rozumiejący głębi i sensu słuchanej muzyki. Bach dążył do tego, by zostać wykładowcą lipskiego uniwersytetu, co ostatecznie się ziściło. Była to epoka, kiedy nie studiowało się muzyki czy plastyki, a mimo to dążenie do „mądrej” twórczości było odczuwalne. Przecież podobnie jest z malarstwem średniowiecza czy renesansu. Trzeba dzisiaj sporego wysiłku intelektualnego, studiowania, zgłębiania, by choć w części zrozumieć ukryte przekazy twórców. Możemy zachwycać się pięknem samym w sobie zawartym w obrazach, ale połączenie ze zrozumieniem daje nam większą pełnię odczuwania dzieła. Ten truizm dotyczy większości form twórczości czy to będzie partytura, film, obraz, czy grafika.

Koniec końców mamy dzisiaj sytuację o niebo lepszą, kiedy to sztuka usytuowana jest w przestrzeni akademickiej. Problem jednak w tym, byśmy potrafili to właściwie wykorzystać. I tutaj przeniesiemy się w stronę drugiego spojrzenia na nasz dylemat sensowności istnienia akademii. Rozważmy istotę funkcjonowania uczelni artystycznych. W naszych uczelniach tworzymy barwne społeczności, złożone w dużej mierze z wybitnych osobowości, budowana jest jakaś tradycja, pokoleniowa ciągłość. To stanowi siłę uczelni, lecz te sprzyjające okoliczności bywają bardzo wrażliwe, podatne na dobre i złe zmiany. Jeśli zaistnieją odpowiednie okoliczności – świetni artyści pedagogzy, zdolni studenci, sytuacja zewnętrzna – wtedy następuje coś niezwykłego, niepowtarzalnego. Wytwarza się swoista synergia talentów i umiejętności, mądrej pedagogiki i mądrego studiowania. Powstaje na chwilę AKADEMIA, w której chce się studiować. Takich przykładów mamy wiele, a absolwenci tych uczelni stają się postaciami światowego formatu.

Czy może się tak zdarzyć bez Akademii? Tak, może tak być, ale prawdopodobieństwo jest znikome. Być może dotyczy to wyjątkowych osób, których samokształcenie idzie w parze z intelektem, zdolnościami i kolosalną determinacją. Dla tych nielicznych, wykształcenie wyższe jest immanentną częścią ich osobistego rozwoju. Przychodzi tu na myśl *casus*

impresjonistów, którzy wyraźnie poza nurtem akademickim potrafili wytyczyć zupełnie inny, własny estetyczny kierunek, w którym podążali. Czy w tym wypadku Akademia była niepotrzebna, czy wręcz te nowatorskie potrzeby hamowała?

Powtórzmy jeszcze raz pytanie: czy może zdarzyć się artysta, który nie potrzebuje studiowania? Tak, jednak nawet w tych przypadkach kontakt z akademickim światem może stać się tylko wartością dodaną, pod warunkiem jednak, że trafi do grona pedagogów inspirujących, pomagających w znalezieniu własnej drogi twórczej, swojego języka. Jest w tym jeszcze jeden aspekt niezwykle istotny, a mianowicie szerszy akademicki kontekst. Mam tu na myśli konstrukcję programów studiów, uzbrojonych w przedmioty „otwierające” twórcom głowy, pomagających w postrzeganiu szerszym, niż tylko z perspektywy pracowni czy klasy, programów, których głównym założeniem nie jest wypełnianie punktów ECTS czy ram kwalifikacji. Jawi się w tym kontekście jeden ważny aspekt, a mianowicie Akademii stanowią miejsce spotkania różnych, nierzadko wybitnych osobowości, tworząc pewien twórczy ferment, tak potrzebny studiującym. Może się jednak i tak zdarzyć, że splotem różnych okoliczności Akademia w danym czasie jest w pewnym zastoju, co do osób i idei dobrego, mądrego uczenia. Może się zdarzyć również, że dla tych najzdolniejszych lepiej byłoby pozostać poza taką strukturą.

Można by wspomnieć postać Krystiana Zimmermana, ale nie byłby to przykład do końca wiarygodny, ponieważ swoiste „studia” odbył Zimmerman w muzycznej szkole podstawowej i średniej, a powodem bezpośrednim tych przedwczesnych studiów był fenomenalny pedagog, profesor Andrzej Jasiński. Trzeba też mieć na względzie czynniki odróżniające poszczególne artystyczne dyscypliny. Co innego pianista, który swoją naukę musi rozpoczynać bardzo wcześnie, w odróżnieniu np. od śpiewaka, kiedy to wręcz oczekiwane jest, by dopiero na poziomie szkoły wyższej zetknął się z prawidłowym warsztatem. Tych przykładów znajdziemy oczywiście dużo więcej.

Spróbujmy zatem podsumować nasze krótkie rozważania. Przy kilku istniejących wyjątkach, wszystkie pozostałe wspomniane argumenty przemawiają w mojej ocenie za niezbywalną koniecznością istnienia akademii jako uczelni wyższych – spotkania się w jednym miejscu artystów, pedagogów i studentów.

Myślenie stało się aktem współkreacyjnym dzieła. Dotyczy ono również sfery odbioru

Roman Nieczyporowski

Mieczysław Juda

Od Redaktora

4

biogramy

6

Tadeusz Sławek

Gzy i konie. O ryzykownym zajęciu, jakim jest edukacja

9

Andrzej Bednarczyk

*Gdy przed zaśnięciem myślę o Akademii, budzę się w nocy
z krzykiem*

17

Antoni Porczak

Swoich obcowanie

24

Grzegorz Hańderek

O Akademii i jej powinnościach

29

Robert Priseman

Po co nam Akademia?

35

Tomasz Miczka

Po co nam Akademia?

39

Roman Nieczyporowski

Czy artyście wolno być idiotą?

42

Lesław Tetla, Paweł Mendrek

Parallax: bilans projektu

52

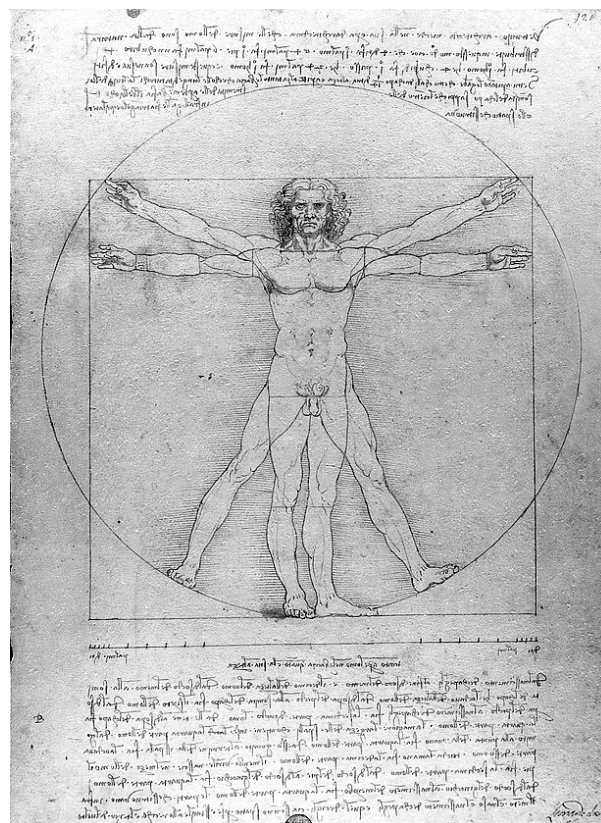
Mieczysław Juda

*Ankieta ewaluacyjna. Studenci i pedagodzy o Akademii
2008–2020*

57

Na kartach opublikowanej po raz pierwszy w roku 1637 *Rozprawy o metodzie*, pojawia się słynne sformułowanie Kartezjusza: *myślę więc jestem*¹. Wydaje się, że od samego początku sentencja ta stała się jednym z najważniejszych haseł towarzyszących rozwojowi nauki. Co jednak ciekawe, historia sztuki pokazuje, że wielu artystów żyjących zarówno przed jak i po Kartezjuszu kierowało się w swojej twórczości myślą podobną do tej sformułowanej przez wielkiego francuskiego filozofa. Przykładów na to wiele, choć najbardziej oczywistą zdaje się być tu twórczość Leonarda da Vinci. Zachwycamy się jego *Mona Lisą* czy portretem Cecylii Gallerani, robimy na nas wrażenie jego studia anatomiczne, imponuje nam projektami machin wojkowych, samolotów czy łodzi podwodnych, jednak ze względu na postawione w tytule pytanie, chciałbym zwrócić szczególną uwagę na rysunek Leonarda przedstawiający proporcje ludzkiego ciała [il. 1]. Temat ten musiał mieć dla artysty szczególne znaczenie, bo jak pisze Martin Kemp: „poszukiwanie proporcji ludzkiego ciała zajmowało go [Leonarda – RN] mniej więcej przez całe jego twórcze życie.”² Przy całym podziwie dla geniuszu wielkiego artysty z Anchiano należy zauważyć, iż rzeczony rysunek powstał w oparciu o dwa układy proporcji ciała człowieka opisane w traktacie Witruwiusza³. Traktat ten znany w starożytności i wczesnym średniowieczu, później zapomniany, na powrót odkryty został w roku 1414, zaś po raz pierwszy drukiem ukazał się w roku 1486⁴. I z tego to zapewne wydania

korzystał Leonardo, kiedy około roku 1490 wykonywał ilustrację proporcji figury ludzkiej⁵. W tym miejscu zauważyć należy, że Witruwiusz, na podstawie opisów, wg. których rysunek Leonarda został wykonany, nie był w swoich rozważaniach oryginalny. Garściami czerpał z myśli greckiej, z czym się zresztą nie krył. Co więcej, jak podaje Anna Sadurska: „wylicza Witruwiusz dokładnie autorów, z których korzystał, aby nie zostać posądzonym o plagiat. Plagiatu zaś nienawidził ponad miarę. Pisząc o plagiatkach, uderza w wyjątkowo ostre tony i z satysfakcją wylicza kary, jakie spotkały niesolidnych autorów.”⁶ Dzięki takiemu podejściu autora łatwo możemy dojść do wniosku wskazującego na to, że źródłem opisanych w traktacie Witruwiusza układów proporcji człowieka był kanon Polikleta z Argos: system teoretycznych założeń opartych na pewnych stałych proporcjach i wartościach mających służyć artystom pracującym nad przedstawieniem ludzkiego



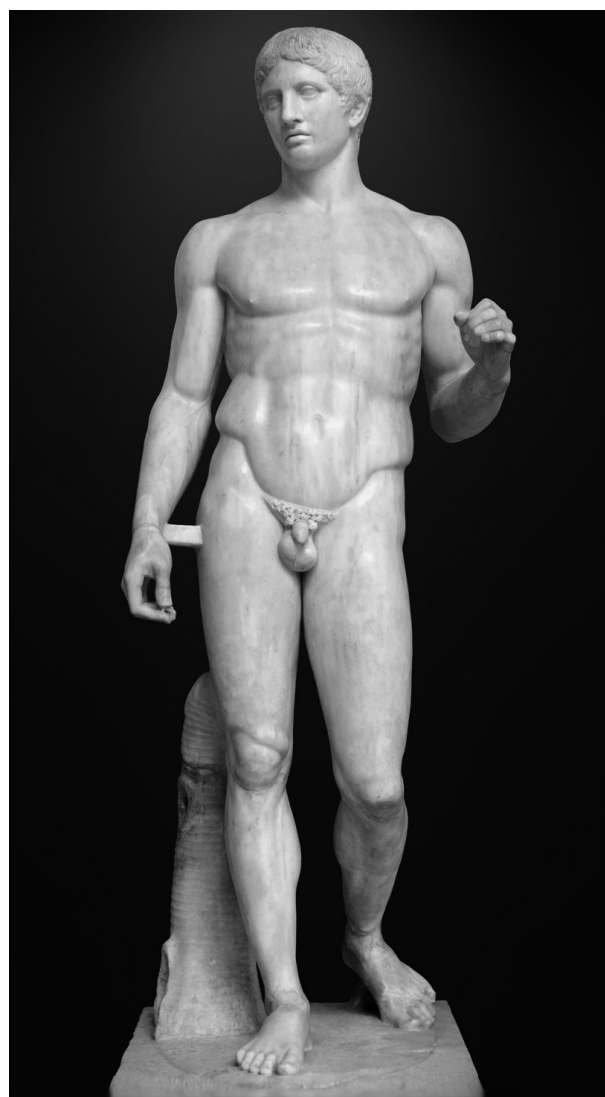
il. 1

- 1 Pierwotnie zapisana w wersji francuskiej: *Je pense, donc je suis*. Jak powszechnie wiadomo, wersja łacińska tego zwrotu: *cogito ergo sum*, po raz pierwszy pojawiła się kilka lat później, w roku 1644, w wydanych po łacinie Zasadach filozofii, zob.: *Kartezjusz, Zasady filozofii*, Warszawa 1960.
- 2 M. Kemp, *Leonardo da Vinci. Experience, Experiment and Design*, [Exhibition Catalogue], V&A Publications [Victoria and Albert Museum], London 2008, s.104.
- 3 Marcus Vitruvius Pollio, antyczny architekt żyjący w Rzymie, w czasach Juliusza Cezara i Oktawiana Augusta, zob.: *Witruwiusz, O architekturze ksiąg dziesięć*, Warszawa 1999, Ks. 3.1, s.71–75). Trzeba przy tym jednak pamiętać, że oryginalne rysunki Witruwiusza się nie zachowały.
- 4 A. Sadurska, Wstęp, [w:] *Witruwiusz*, op.cit., s. 6

- 5 tzw. człowiek witruwiański.
- 6 A. Sadurska, op.cit., s. 9.

ciała. Jak jednak zauważa Maria Ludwika Bernhard „kanon dla Polikleta to nie tylko problem formalny, ale wynik wielu obliczeń. W sposobie komponowania czuje się, że artysta jest wyznawcą doktryny pitagorejskiej dotyczącej siły mistycznej cyfr. [...] możemy odtworzyć teorię plastyczną Polikleta. Istnieje tu zależność poszczególnych części ciała składających się na harmonijną całość. I tak głowa mieści się siedem razy w wysokości posągu, natomiast dwa razy w długości nogi licząc od stopy do kolan, dwa razy w wysokości torsu i szerokości ramion; ale obok tych stosunków istnieją inne znacznie trudniejsze w ujęciu liczbowym, a nawet niewymierne, bowiem są to stosunki geometryczne.”⁷ Najlepszym tego przykładem jest najsłynniejsza rzeźba Polikleta, *Doryphoros*, którą znamy z jej rzymskiej kopii [il. 2]. Jak zauważa Anna Sadurska „Dzieło [Witruwiusza – RN] jest kontrowersyjne. Widziano w nim nędzną kompilację, krytykowano styl i układ oraz dziwne materii pomieszanie. Bo według naszych pojęć do architekta nie należy konstruowanie zegarów ani machin wojennych, ani też doprowadzanie wody do miast, nie mówiąc o długich rozważaniach nad astronomią, metrologią, medycyną i przyrodą. Nie wszyscy są też zgodni co do kompetencji architekta w zakresie dekoracji wnętrz.”⁸ Zadziwiającym jest, że całkowicie inaczej patrzymy na życie i twórczość Leonarda da Vinci, który idąc drogą wytyczoną przez Witruwiusza, w przeciwieństwie do niego uważany jest za geniusza wykraczającego myślą poza swoje czasy. Uznając artystyczne mistrzostwo Leonarda trzeba jednocześnie zauważyć, iż w spuściźnie po wielkim malarzu prócz kilku zachowanych obrazów⁹ dominują traktaty naukowe, między innymi z zakresu anatomii/medycyny i wojskowości i to one zdają się wpływać na powszechne uznanie sławnego artysty za jednego z największych geniuszy w historii sztuki.

Na swój sposób przypadek Leonarda da Vinci zdaje się być wyjątkowy. Kiedy jednak wertujemy karty historii sztuki, łatwo dostrzegamy, że większość dzieł niesie treści nie tylko stricte artystyczne. Domyślamy się tego patrząc na malarstwo Boscha, Caravaggia czy Rembrandta, widać to w twórczości Picassa, Beuysa, Kiefera... Jednym z najdoskonalszych tego przykładów może być jeden z fresków Michała Anioła: *Stworzenie Adama* [il. 3]. Na namalowanym na sklepieniu Kaplicy Sykstyńskiej obrazie widzimy jak do półsiedzącego, półleżącego nagiego mężczyzny zbliża się Stworzyciel. Patrząc na tę scenę odnosimy wrażenie, że wyciągnięte ku sobie ręce obu postaci zetkną się zaraz

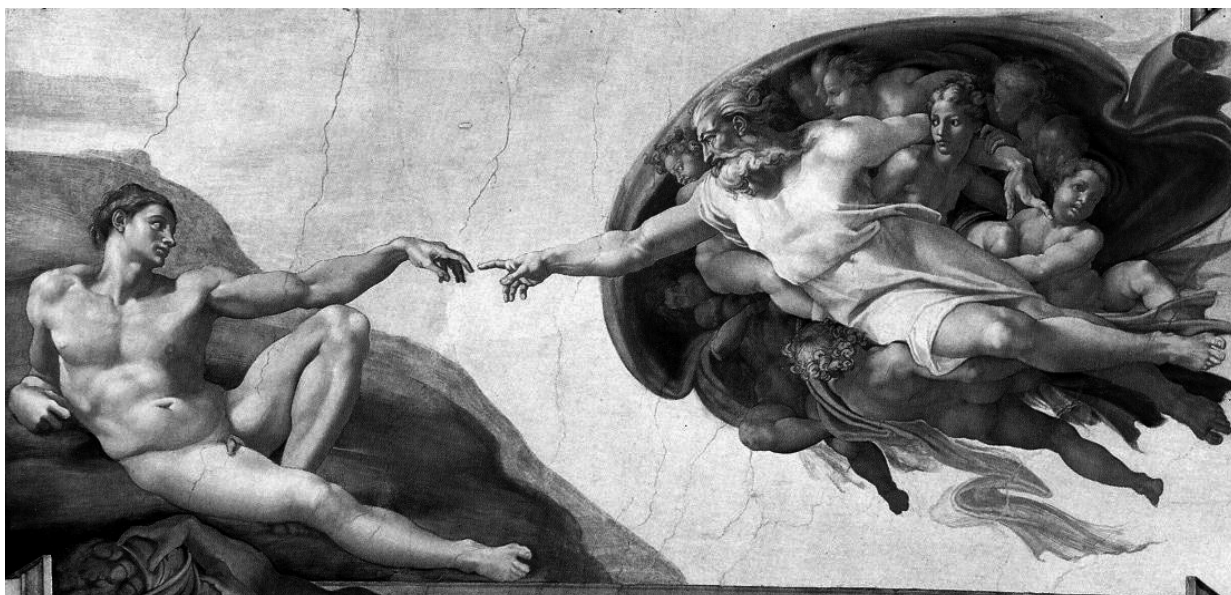


il. 2

7 M. L. Bernhard, *Sztuka grecka V wieku p.n.e.*, Warszawa 1975, s. 253.

8 A. Sadurska, op.cit., s. 5.

9 Głównie wymienia się takie obrazy jak: *Ostatnia Wieczerza*, *Mona Lisa* zwana również *Giocondą*, *Dama z gronostajem*, *Święta Anna Samotrzeć*, *Madonna wśród skał* (dwie wersje), *Madonna w grocie* (dwie wersje).



il. 3

opuszkami palców i w ten oto sposób dokona się akt kreacji. Przyglądając się doskonałemu ciału Adama, który wpatruje się w zbliżającego się do niego Boga Ojca zdajemy sobie sprawę, że artysta pokazuje, iż akt stworzenia dotyczy nie tyle fizyczności/materii, co ducha. Podobnych przykładów można by podać wiele. Rodzi się więc od razu pytanie o to, co zatem sprawia, że odwiedzając różne muzea i galerie sztuki przed jednymi pracami zatrzymujemy się na dłużej, inne zaś mijamy znudzeni, mimo iż warsztatowo niczego im nie brakuje? Co tak naprawdę konstytuuje dzieło sztuki?

Przez stulecia twórcy traktowani byli na równi z rzemieślnikami. Zaczęło się to powoli zmieniać w czasach Giotto, który pokazał, że malarz w swoim działaniu może wykroczyć poza czyste *imitatio*. Jego *Odmowa błogosławieństwa Ezwowi* z Asyżu zachwycała wyraźnie ukazaniem napięciem psychologicznym [il. 4], intymne *Boże Narodzenie* z Padwy ujmowało delikatnością relacji Matki i Syna odczytywanych w kategorii *Sacra Conversazione*, niezwykle przemyślana, „rozbita” na dwie części scena *Zwiastowania* z *Cappella degli Scrovegni* dowodziła inteligencji artysty. Wytyczoną przez Giotto drogę kontynuowała cała rzesza artystów takich jak: Pisanello, Domenico Ghirlandaio, Fra Angelico, Filippo Lippi, Paolo Uccello, Masaccio, Donatello, Filippo Brunelleschi, Sandro Botticelli, Andrea Verrocchio, Piero della Francesca, Andrea Mantegna, Michał Anioł, Leonardo da Vinci, Rafael, Giorgione, Tycjan, Paolo Veronese i wielu innych. Można

śmiało powiedzieć, że między końcem wieku trzynastego a początkiem szesnastego dokonała się w Italii swoistego rodzaju artystyczna rewolucja. Sztuka osiągnęła poziom wcześniej niespotykany, a niektórzy z jej twórców cieszyli się nieosiągalnym wcześniej dla tej grupy zawodowej statusem społecznym. Co więcej, jak zauważa Ernst Gombrich „około 1520 r. wszyscy miłośnicy sztuki w miastach włoskich wydawali się zgodni co do tego, że malarstwo osiągnęło szczyt doskonałości. Artyści tacy jak Michał Anioł i Rafael, Tycjan i Leonardo dokonali właściwie wszystkiego, do czego dążyły poprzednie pokolenia. Żaden problem rysunkowy nie był dla nich nazbyt trudny, żaden temat zbyt skomplikowany. Pokazali, jak poprawnie połączyć piękno z harmonią i prześcignęli nawet – jak mówiono – najsłynniejsze posagi starożytnej Grecji i Rzymu. Dla chłopca, który pewnego dnia sam chciałby zostać wielkim malarzem, takie opinie nie brzmiały szczególnie zachęcająco.



il. 4

Bez względu na to, jak wielkim podziwem mógł darzyć dzieła wielkich żyjących mistrzów, musiał zastanowić się nad tym, czy naprawdę nic już nie pozostało do zrobienia, bowiem w sztuce osiągnięto wszystko, co było możliwe¹⁰. Jak historia pokazuje sztuka nie stanęła w miejscu, nie zamarała wraz z odejściem Leonarda, Michała Anioła i Rafaela. Trwała, rozwijała się i zmieniała, ciągle zadziwiając, ciągle wzbudzając zachwyt, nie raz oburzenie. Znamiennym jest jednak fakt, iż pierwsze akademie kształcące artystów powstały właśnie w czasach Michała Anioła i Leonarda, i co ważniejsze, prócz uczenia warsztatu nastawione były na rozwój intelektualny. Co więcej, od protorenesansu, od czasów Cimabue'go¹¹ i Giotto¹² zaczyna się widoczne rozchodzenie sztuki i rzemiosła (w rozumieniu: zdolności).¹³ Nic więc dziwnego, że śladem Italii podążą wkrótce kolejne państwa. W roku 1648

założona zostanie w Paryżu Académie Royale de Peinture et de Sculpture, podobna do niej powstanie w roku 1692 w Wiedniu, w 1756 r. w Madrycie, w 1757 r. w Petersburgu, w 1760 r. w Monachium, w 1768 r. w Londynie.¹⁴ Jak wiadomo, pierwszą na ziemiach polskich Akademią Sztuk Pięknych, była ta powstała w Krakowie.¹⁵ W roku 1932 dołączyła do niej Akademia w Warszawie.¹⁶ Prócz tych dwóch akademii w przedwojennej Polsce sztukę studiować można jeszcze było na Wydziale Sztuk Pięknych Uniwersytetu im. Stefana Batorego w Wilnie¹⁷, w Państwowym Instytucie Sztuk Plastycznych we Lwowie¹⁸ oraz w Państwowej Szkole Sztuk Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego w Poznaniu.¹⁹ Przy czym zastrzec trzeba, że zarówno w uczelni lwowskiej jak i poznańskiej zajęcia nastawione były bardziej na tryb zawodowy niż akademicki. Przypomnienie o tym jest istotne dla pełnego zrozumienia koncepcji odbudowy wyższego szkolnictwa artystycznego w Polsce po II wojnie światowej. Późnym latem roku 1945 odbył się w Krakowie Zjazd Związku Zawodowego Polskich Artystów Plastyków. W trakcie jego obrad podniesiono między innymi sprawę organizacji

10 E. H. Gombrich, *O sztuce*, Warszawa 1997, s. 361.

11 Cenzo di Pepe (ca. 1240–1302).

12 Giotto di Bondone (ca. 1267–1337).

13 Widoczne jest to doskonale na gruncie języka włoskiego, który na przykład rozróżnia rzeźbienie wykonywane przez artystę od tego wykonywanego przez rzeźbiarza na podstawie dostarczonych mu projektów.

14 hasło: akademie sztuk pięknych, [w:] Wielka Encyklopedia PWN, t. 1, Warszawa 2001.

15 <https://www.asp.krakow.pl/akademia/historia-akademii/>, [dostęp 2023.05.27].

16 Co prawda warszawska ASP pretenduje do palmy pierwszeństwa powołując się na opracowany w roku 1766 przez Marcello Bacciarellego na prośbę króla Stanisława Augusta Poniatowskiego projekt Akademii Sztuk Pięknych i uznając pracownię tego włoskiego artysty za pełniącą rolę szkoły artystycznej. Za Warszawą przemawiałby również fakt, iż w roku 1816 powstał przy Uniwersytecie Warszawskim Oddział Sztuk Pięknych, podczas gdy podobna jednostka w Uniwersytecie Jagiellońskim została stworzona dopiero w roku 1818. Niemniej jako pierwsza status akademii otrzymała uczelnia w Krakowie (1900), podczas gdy uczelnia warszawska musiała na to czekać aż do roku 1932, zob.: <https://asp.waw.pl/wp-content/uploads/2022/05/kalendarium-2022.pdf>, [dostęp 2023.05.27];

17 <https://art.umk.pl/wydzial/o-nas/historia-wydzialu/>, [dostęp 2023.05.27].

18 Powstałym w roku 1938 z przekształcenia wydziału artystycznego Szkoły Przemysłowej (powstałej w 1876 r.).

19 <https://uap.edu.pl/uczelnia/historia/>, [dostęp 2023.05.27].

wyższego szkolnictwa artystycznego w Polsce. Uznano, iż w nowej, powojennej rzeczywistości kształcenie plastyczne na poziomie szkół wyższych powinno pójść dwoma trybami: zawodowym i akademickim. Stąd wzorem doświadczeń przedwojennych postulowano utworzenie Instytutów Sztuk Plastycznych w Warszawie, Krakowie, Poznaniu, Łodzi, Wrocławiu, Gdańsku i Katowicach.²⁰ O zawodowym charakterze tych uczelni świadczyć może między innymi fakt, iż miały koncentrować się na takich między innymi specjalnościach jak: ceramika i szkło, grafika użytkowa i liternictwo, introligatorstwo artystyczne, dekoracja wnętrz, meblarstwo i snycerstwo, sztuka reklamowa i dekoracja prowizoryczna, metaloplastyka, galanteria artystyczna i moda²¹, oraz że miały utworzyć „jednoroczne kursy mające za zadanie przygotowanie absolwentów Akademii Sztuk Pięknych w obranej przez nich specjalności użytkowej.”²² W odróżnieniu od Instytutów, zadaniem Akademii Sztuk Pięknych miało być „kształcenie pełnowartościowych artystów plastyków, projektodawców i wykonawców ukończonych specjalności.”²³ Niespodzianką był w tym wypadku postulat utworzenia trzeciej Akademii Sztuk Pięknych z siedzibą w Poznaniu²⁴, na co wpływ zapewne miał fakt istnienia przed wojną w tym mieście Państwowej Szkoły Zdobniczych i Przemysłu Artystycznego.

Analizując przygotowany na krakowskim zjeździe ZZPAP (a opublikowany we wrześniowym numerze „Przeglądu Artystycznego”) *Ramowy program szkolnictwa artystycznego plastyki* czytamy: „Stoimy na stanowisku, że absolwenci istniejących dotychczas Instytutów Sztuk Plastycznych, w większości wypadków, artystycznie i umysłowo nie byli przygotowani do spełniania swych zadań.”²⁵ [il. 5–7] Co więcej, autorzy tego dokumentu postulują, że „dla podniesienia poziomu tych uczelni [Instytutów Sztuk Plastycznych] konieczne jest” by jednym z warunków przyjęcia była matura.²⁶ Świadczy to dobitnie o tym, że twórcom Programu przyświecała troska o jakość kształcenia i nie dotyczyło to tylko sfery stricte warsztatu artystycznego. Z kilku powodów, zarówno natury politycznej jak i organizacyjnej ówczesne władze Rzeczypospolitej Polskiej²⁷ miały Instytutów Sztuk Plastycznych powołały w ich miejsce Państwowe Wyższe Szkoły Sztuk Plastycznych.²⁸ W ten oto sposób z jednej strony dostosowały system nauczania artystycznego w Polsce do zmian terytorialnych jakie dokonały się po II wojnie światowej²⁹, z drugiej zaś odcięły się od przedwojennej tradycji Instytutów Sztuki, podnosząc rangę utworzonych uczelni do poziomu szkolnictwa wyższego. Trzeba jednak przy tym zauważyć, że początkowo

20 Zob.: [Kazimierz Tomorowicz], *Ramowy program szkolnictwa artystycznego plastyki w Polsce. Projekt Związku Polskich Artystów Plastyków*, „Przegląd Artystyczny. Biuletyn informacyjny Związku Zawodowego Polskich Artystów Plastyków”, nr 1 (wrzesień 1945), s. 4, cyt. za: <https://kpbc.umk.pl/Content/215903/Publikacja-WiMBP-070727.pdf>, [dostęp: 2021.06.03]; por.: R. Niecyporowski, *Szkoła z widokiem na morze. U źródeł Akademii Sztuk Pięknych w Gdańsku*, „Sztuka i Dokumentacja”, nr 24 (wiosna/lato 2021), s. 5.

21 Zob.: [Kazimierz Tomorowicz], *Ramowy program szkolnictwa artystycznego plastyki w Polsce. Projekt Związku Polskich Artystów Plastyków*, „Przegląd Artystyczny. Biuletyn informacyjny Związku Zawodowego Polskich Artystów Plastyków”, nr 1 (wrzesień 1945), s. 4, cyt. za: <https://kpbc.umk.pl/Content/215903/Publikacja-WiMBP-070727.pdf>, [dostęp: 2021.06.03].

22 Ibidem, s.5.

23 Ibidem.

24 Ibidem.

25 Ibidem, s. 4.

26 Ibidem.

27 Nazwę PRL wprowadzono dopiero uchwaloną 22 lipca 1952 r. Konstytucją Polskiej Rzeczypospolitej Ludowej, zob.: <https://maopd.files.wordpress.com/2013/11/konstytucja-prl-1952.pdf>, [dostęp: 2023.04.03].

28 Były to powołane w 1945 roku: Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Pięknych w Gdańsku z siedzibą w Sopocie (w 1950 r. zmieniono nazwę na Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych), Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych w Łodzi, Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych w Poznaniu. W styczniu 1946 powołano Państwową Wyższą Szkołę Sztuk Pięknych we Wrocławiu (w 1949 r. zmieniono nazwę na Państwowa Wyższa Szkoła Sztuk Plastycznych). Jedynym ośrodkiem z wymienionych w Ramowym Programie, w którym nie utworzono wówczas uczelni artystycznej były Katowice.

29 Jedynym mankamentem tego systemu było w ówczesnych warunkach pominięcie Szczecina jako siedziby PWSSP.



il. 5

zmiany te miały charakter stricte nominalny.³⁰ W większości przypadków, w nowo powstałych PWSSP kształcenie teorii prowadzone było bardzo często okazjonalnie w pracowniach artystycznych, niejako na marginesie zajęć warsztatowych.

- 30 W początkowym okresie, w przeciwieństwie do innych szkół wyższych od kandydatów pragnących podjąć studia artystyczne w PWSSP nie wymagano ani świadectwa ukończenia szkoły średniej, ani zdanego egzaminu maturalnego, zaś stopnie i tytuły naukowe pracowników zatrudnionych w uczelniach artystycznych dostosowano do powszechnie stosowanych w Polsce dopiero Ustawą z dnia 14 marca 2003 o stopniach naukowych i tytułach naukowych oraz stopniach i tytułach w zakresie sztuki, zob.: Dz. U. 2003 Nr 65 poz. 595, zob.: <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WDU20030650595/U/D20030595Lj.pdf>, [dostęp: 2023.04.03].

Powodów takiej sytuacji było zapewne wiele. Jednym z nich mogła być praktyka nauczania nowych profesorów wyniesiona ze studiów czy pracy w przedwojennych Instytutach Sztuki. Innym brak odpowiedniej kadry, co było w tamtym czasie powszechną bolączką większości polskich uczelni. Niemniej wydaje się, że od samego początku dostrzegano konieczność wydzielenia zajęć teoretycznych w strukturze kształcenia artystycznego. W sopockiej PWSSP stało się to już w roku 1948, kiedy to do prowadzenia zajęć z historii sztuki zatrudniono Janinę Ebenberger-Orzechowską.³¹ Z jakich powodów, zapewne politycznych, musiała nie spodobać się nowej władzy, bo zapewne jeszcze przed rokiem 1950 zaczęto kwestionować jej wykształcenie.³² Jakie by nie były tego powody, to udało się ją wybronić, dzięki czemu w gdańskiej uczelni pracowała przez kilka kolejnych lat.³³

Na początku lat pięćdziesiątych z Poznania do Sopotu przeniósł się prof. Stanisław Teisseyre, który w 1951 r. objął stanowisko rektora trójmiejskiej PWSSP. Osobiste ambicje Teisseyre'a sprawiły, że dobrze pamiętając postulat utworzenia w Polsce trzeciej Akademii, podjął on próbę podniesienia rangi kierowanej przez siebie trójmiejskiej uczelni. O ile

- 31 Zaświadczenie o zatrudnieniu Janiny Ebenberger w PWSSP w Gdańsku z dn. 8 listopada 1976 r., zob.: Archiwum ASP w Gdańsku, Zbiór: Teczki Osobowe Pracowników: „Janina Ebenberger-Orzechowska”, sygn. E1.
- 32 W aktach osobowych Janiny Ebenberger-Orzechowskiej znajdujemy pisemne poświadczenia byłych studentek Uniwersytetu im. Jana Kazimierza we Lwowie które potwierdzają informacje o prowadzonych przez nią odczytach poświęconych sztuce włoskiej jakie miewała w lwowskiej *alma mater* w latach 1935–1939, zob.: Archiwum ASP w Gdańsku, Zbiór: Teczki Osobowe Pracowników: „Janina Ebenberger-Orzechowska”, sygn. E1: Deklaracja Zofii Łępkowskiej oraz Poświadczenie Marii Sobolewskiej. Na marginesie zauważyć należy, że Ebenberger-Orzechowska studiowała wprawdzie historię sztuki w Uniwersytecie, ale jej edukację we Lwowie przerwał wybuch I wojny światowej, skutkiem czego zaliczyła jedynie pierwszy rok studiów, zaś znajomość sztuki włoskiej wynikała z jej częstych podróży po Italii w okresie międzywojennym.
- 33 Do roku 1960, zob.: Archiwum ASP w Gdańsku, Zbiór: Teczki Osobowe Pracowników: „Janina Ebenberger-Orzechowska”, sygn. E1.

program nauczania przedmiotów artystycznych realizowany w sopockiej PWSSP nie budził żadnych zastrzeżeń, o tyle świeża jeszcze wtedy sprawa Ebenberger-Orzechowskiej uwypukliła różnice w kształceniu teorii, jakie można było zaobserwować porównując praktykę nauczania i programy studiów Akademiami Sztuk Pięknych i Wyższych Szkół Sztuk Plastycznych. Nic dziwnego, że w takiej sytuacji Teisseyre zaczął drogę zmian od zatrudnienia historyka sztuki, którego osoba nie budziłaby żadnych zastrzeżeń. W ten oto sposób, z polecenia Jana Chranickiego³⁴, ówczesnego dyrektora Muzeum Pomorskiego w Gdańsku³⁵, w 1956 r. w gdańskiej PWSSP zatrudniono Teresę Sierant³⁶. Trzy lata później, w roku 1959 Teisseyrowi udało się uzyskać zgodę Ministerstwa Kultury i Sztuki na utworzenie w gdańskiej uczelni Międzywydziałowej Katedry Zespołowej Historii Sztuki i Przedmiotów Teoretycznych oraz zatrudnienie prof. Zdzisława Kępińskiego, któremu powierzono kierownictwo nowoutworzonej jednostki.³⁷ Na nic się to jednak zdało i mimo wielkiego zaangażowania rektora Stanisława Teisseyre'a, jego działania nie przyniosły spodziewanego efektu, a marzenia o akademii ziściły się dopiero w roku 1996, kiedy gdańska

PWSSP przekształcona została w Akademię Sztuk Pięknych. Niemniej przyznać trzeba, że ubocznym niejako skutkiem działań Teisseyre'a była zmiana podejścia do nauczania teorii, jaką zaobserwować można już we wczesnych latach pięćdziesiątych. Choć w tej dziedzinie w gdańskiej PWSSP zdarzały się lepsze i gorsze momenty, to zawsze jednak do nauczania teorii władze rektorskie przykładły dużą wagę. Doskonale dokumentuje to chociażby wymiana korespondencji między rektorem PWSSP, prof. Jerzym Zabłockim a wykładowczynią gdańskiej uczelni, mgr Nawojką Cieślińską. W skierowanym do rektora piśmie Nawojka Cieślińska tłumacząc swoją decyzję o rezygnacji z prowadzenia zajęć historii sztuki w gdańskiej PWSSP, pisze: „[...] W ogólnej apatii i wobec jakże częstych wśród studentów postaw znudzenia, niewiar w sensowność jakiegokolwiek wysiłku, częstych za to cwaniactwa, chamstwa, hucpy i żalosnego w istocie »konsumpcjonizmu à la polonaise« możliwość dowiedzenia im, że istnieją też inne postawy, i że one mają w tym morzu (może bagnie?) bezsensu i marnotrawstwa sens, stanowiła dla mnie znaczny duchowy luksus przesądając po prostu o sensowności mego wysiłku mimo wszystkich trudności, poczynając od żenująco niskiego uposażenia, poprzez wysokie koszty dojazdów i niewygodę zakwaterowania, aż po brak podstawowego zestawu slajdów [...] i moją na dobrą sprawę przez trzy lata pojedynczość w usiłowaniu uczynienia historii sztuki przedmiotem jako tako przez studentów (a i przydałoby się przez kadrę dydaktyczną) szanowanym jako istotny w wykształceniu inteligenta, którym także, nie zaś jedynie tzw. artystą, winien być absolwent PWSSP.”³⁸ Reakcja rektora na to pełne uzasadnionej goryczy pismo jest znamienita; nie obraża się ani nie unosi, zdaje się doskonale rozumieć zaistniałą sytuację. Stąd odpowiadając wykładowczyni historii sztuki, prof. Jerzy Zabłocki pisze: „Odpowiadając na Pani pismo dotyczące rozwiązania umowy o pracę i po zapoznaniu się z jego argumentacją wyrażam zgodę na rozwiązanie umowy. Mając jednak na uwadze dotychczasową owocną współpracę proponuję Pani

34 Jan Chranicki znał się ze Stanisławem Teisseyre jeszcze sprzed wojny ze Lwowa. Teisseyre był lwowiakiem z urodzenia, Chranicki z wyboru, zob.: *H. Hohensee-Ciszewska, Jan Chranicki. 1906–1976*, *Biuletyn Historii Sztuki*, R. XXXIX (1977), nr 1, s. 110; *A. Gosieniecka, Jan Chranicki 3.II.1906–11.V.1976*, *Gdańskie Studia Muzealne*, t. 1, Gdańsk 1976 s. 224.

35 Obecnie, od 1972 r. Muzeum Narodowe w Gdańsku.

36 Teresa Sierant urodziła się 5 grudnia 1931 r., w latach 1949–1952 studiowała historię sztuki (na poziomie studiów zawodowych, będących odpowiednikiem dzisiejszych studiów I stopnia – licencjackich) na Wydziale Filozoficznym Uniwersytetu im. Mikołaja Kopernika w Toruniu, zaś w latach 1952–1954 kontynuowała naukę na studiach magisterskich w Uniwersytecie im. Adama Mickiewicza, będąc na jednym roku z takimi tuzami polskiej historii sztuki jak: Teresa Jakimowicz, Zofia Ostrowska-Kęmbłowska, Janusz Kęmbłowski czy Piotr Skubiszewski. Magisterium zrobiła u prof. Zdzisława Kępińskiego w 1954 r., zob.: *Archiwum ASP w Gdańsku, Zbiór: Teczki Osobowe Pracowników: „Teresa Sierant”*, sygn. S

37 Zob.: *Archiwum ASP w Gdańsku, Zbiór: Teczki Osobowe Pracowników: „Zdzisław Kępiński”*, sygn. K14.

38 Pismo Nawojki Cieślińskiej skierowane do rektora PWSSP w Gdańsku, prof. Jerzego Zabłockiego, zob.: *Archiwum ASP w Gdańsku, Zbiór: Teczki Osobowe Pracowników: „Aleksandra Nawojka Cieślińska”*, sygn. C52, s. 37.

rozważenie powtórnego zaangażowania za rok. Dziękując za poniesione trudy życzę Pani sukcesów naukowych.”³⁹

W piśmie Nawojki Cieślińskiej wybrzmiewają doskonale problemy współczesnej dydaktyki artystycznej. Jak zauważa Grzegorz Dziamski „szkolnictwo artystyczne opiera się na dwóch paradoksach. Po pierwsze, kanon sztuki nowoczesnej ukształtował się w opozycji, a nawet jawnej wrogości do Akademii. [...] Drugi paradoks zawarty jest w wyrażonym u progu nowoczesności przekonaniu Immanuela Kanta, że sztuki piękne są dziełem wyjątkowego daru jakim jest geniusz, a genialność, powiada niemiecki filozof, jest całkowitym przeciwieństwem ducha naśladownictwa”.⁴⁰ Aleksandra Giełdoń-Paszek dodaje niejako do tego uwagę, że jednym z filarów sztuki akademickiej była „arbitralna estetyka zasadzająca się na przekonaniu o intelektualnych podstawach sztuki. I ten właśnie aspekt jest jak się zdaje najbardziej autentyczną i żywotną po dziś dzień spuścizną po Akademii. [...] Myślenie stało się aktem współkreacyjnym dzieła. Dotyczy ono również sfery odbioru. I tu pojawia się jeszcze jeden obszar dziedzictwa akademizmu. Współczesna sztuka istnieje w ścisłym związku z refleksją teoretyczną.”⁴¹ Stąd śmiało możemy powiedzieć, że głównym przesłaniem pisma Nawojki Cieślińskiej jest podkreślenie wagi sfery intelektualnej w akademickiej dydaktyce artystycznej. Co oczywiście nie neguje i nie umniejsza konieczności nabywania pewnej sprawności technicznej/warsztatowej, bo jak zauważa Giełdoń-Paszek: „tak długo, jak sztuka będzie wymagała oparowania pewnego warsztatu, niezależnie czy jest to kamera cyfrowa, czy ołówek i pędzel, na poziomie dydaktyki będzie wymagać nauki techniki posługiwania się nimi. Rutyna i skostnienie, jakie towarzyszyły dydaktyce akademickiej, przyczyniały się przede wszystkim do unicestwiania indywidualnej wrażliwości.”⁴² Nic więc dziwnego, że w początkach XX wieku podjęto próbę edukacyjnej ucieczki od akademizmu. Doskonałym tego przykładem są zarówno zreformowane

w porewolucyjnej Rosji uczelnie artystyczne⁴³ jak i stworzony przez Waltera Gropiusa na bazie weimarskiej Szkoły Rzemiosł Artystycznych Bauhaus.⁴⁴ Jednak, jak twierdzi Manfredo Tafuri, już „około 1930 roku rewolucyjna utopia modernizmu osiągnęła swój kres, doszła do granic, poza którymi mogła być już tylko samooszustwem, dlatego w latach 30. zwolennicy nowoczesności nie odrzucali już tradycji, lecz dążyli do takiego przeformułowania tradycyjnych wartości, żeby mogły skutecznie służyć społecznemu rozwojowi.”⁴⁵ Z wielu względów, nie tylko natury politycznej, po drugiej wojnie światowej, jak zauważa Grzegorz Dziamski, w coraz większym stopniu następuje „profesjonalizacja zawodu artysty, mierzona ukończeniem wyższej uczelni artystycznej, [...] w związku z czym coraz trudniej zostać uznanym artystą bez ukończenia wyższych studiów artystycznych.”⁴⁶

Z naszej perspektywy doskonale widać, że „żaden model edukacji artystycznej nie eliminuje do końca modeli wcześniejszych i trudno sobie wyobrazić szkołę artystyczną, w której nie nauczano by studentów kunsztu czy technik artystycznych.”⁴⁷ Co więcej, jak twierdzi Dziamski, w nauczaniu w szkole artystycznej, chodzi głównie „o pewną wizję nauczania sztuki, która skutecznie bądź nieskutecznie przygotowuje studentów do funkcjonowania we współczesnym świecie sztuki.”⁴⁸ Wiele wskazuje na to, że jednym z najistotniejszych elementów tego nauczania jest sfera szeroko pojętej humanistyki z teorią i historią sztuki na czele. Może artyście najbliższe jest do zawodu lekarza, który by być dobrym praktykiem musi równocześnie być do swej pracy dobrze przygotowany teoretycznie.

39 Pismo Rektora PWSSP w Gdańsku, prof. Jerzego Zabłockiego do mgr Aleksandry Nawojki Cieślińskiej z dn. 09.09.1988, I-10/126/88, zob.: Archiwum ASP w Gdańsku, Zbiór: *Teczki Osobowe Pracowników: „Aleksandra Nawojka Cieślińska”*, sygn. C52, s. 41.

40 G. Dziamski, *Akademia przeciw akademizmowi. Uwagi o szkolnictwie artystycznym*, [w:] M. Juda [red.], *Akademia 2007+*, Katowice 2009, s. 163.

41 A. Giełdoń-Paszek, *Pochwała myślenia*, [w:] M. Juda, op.cit., s.138–139.

42 Ibidem, s.137.

43 Przede wszystkim INChUk, WChUTEMAS, zob.: A.Turowski, *W kręgu konstruktywizmu*, Warszawa 1979, s. 12–13.

44 Który czerpał inspirację z doświadczeń rosyjskich, zob.: G. Naylor, *Bauhaus*, Warszawa 1977.

45 G. Dziamski, op.cit., s.170.

46 Ibidem, s.164.

47 Ibidem, s.169.

48 Ibidem.

W roku 2021 katowicka ASP obchodziła jubileusz dwudziestolecia swego istnienia. Wybijanie się jej na samodzielność zajęło ponad pół wieku. Dziś ta jedna z najmłodszych Akademii jest dowodem potwierdzającym słuszność sformułowanego latem 1945 roku postulatu głoszącego konieczność powołania uczelni artystycznej w stolicy Górnego Śląska.⁴⁹ Krótka historia samodzielnego istnienia nie uwalnia jej jednak od podjęcia wyzwań współczesności. Jeżeli, jak zauważa Ernst Gombrich, w powszechnej opinii panuje przekonanie mówiące o tym, że w epoce renesansu sztuka osiągnęła szczyt swojej doskonałości⁵⁰, jeżeli rozwój technologiczny sprawił, iż wykonanie dowolnego dzieła sztuki lub jego kopii może odbyć się bez udziału artysty, to fundamentalnym staje się pytanie: Po co nam Akademia? Historia uczy, że w konkurencjach z maszyną zawsze przegrywaliśmy. Jediną przewagę człowiek mógł osiągnąć na polu niestandardowego myślenia. Parafrazując Kartezjusza można powiedzieć: myśl, a będziesz.

49 Zob.: [Kazimierz Tomorowicz], *Ramowy program szkolnictwa artystycznego plastyki w Polsce*. op.cit.,

50 E.H. Gombrich, op.cit., s.361.

Akademia jest przestrzenią debaty, miejscem do prowadzenia dialogu, sporu, ale też miejscem do poruszania tematów trudnych, drażliwych...

Lesław Tetla, Paweł Mendrek

Mieczysław Juda

Od Redaktora

4

biogramy

6

Tadeusz Sławek

Gzy i konie. O ryzykownym zajęciu, jakim jest edukacja

9

Andrzej Bednarczyk

*Gdy przed zaśnięciem myślę o Akademii, budzę się w nocy
z krzykiem*

17

Antoni Porczak

Swoich obcowanie

24

Grzegorz Hańderek

O Akademii i jej powinnościach

29

Robert Priseman

Po co nam Akademia?

35

Tomasz Miczka

Po co nam Akademia?

39

Roman Nieczyporowski

Czy artyście wolno być idiotą?

42

Lesław Tetla, Paweł Mendrek

Parallax: bilans projektu

52

Mieczysław Juda

*Ankieta ewaluacyjna. Studenci i pedagodzy o Akademii
2008–2020*

57

Wstęp

Forum Parallax tworzą uczelnie: Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach, Chelsea College of Art z Londonu, Valand Academy of Art and Design z Göteborgu, Art University of Plymouth, które współpracują z wieloma galeriami i instytucjami kultury w kraju i za granicą. Nazwa projektu, zaczerpnięta od zjawiska zwanego paralaksą, charakteryzującego się niezgodnością obrazów tego samego obiektu obserwowanego z różnych kierunków i z różnej odległości, ma podkreślać ten wielogłos. W projekcie Parallax poruszane są kwestie dotyczące roli uczelni artystycznej i procesów edukacyjnych w jakie się angażuje, organizowane są wydarzenia artystyczne i warsztaty, do których każdy z partnerów wnosi swoje doświadczenie i swoją perspektywę, tworząc szeroki kontekst dla poruszanych zagadnień. W rozmowie biorą udział Lesław Tetla i Paweł Mendrek.

Leszek Tetla:

Prezentując ten projekt postanowiliśmy wpisać się w charakter prowadzonego w nim dyskursu i opowiedzieć o nim w sposób polemiczny... Kiedy zostałem zaproszony przez prof. Judę z tym tematem do udziału w konferencji „Po co nam Akademia” pomyślałem, że to dobry moment, żeby spojrzeć na projekt z dystansu, zrobić małe podsumowanie i zastanowić się nad jego dalszym rozwojem.

Można powiedzieć, że jego historia nie jest długa (tylko 7 lat), jednak w tym czasie w samym projekcie, ale i wokół niego, wydarzyło się tyle, że warto zobaczyć go w tych nowych okolicznościach. Brexit, pandemia, wreszcie wojna w Ukrainie totalnie zmieniły kontekst wcześniejszych działań i w sposób dobitny podkreśliły jego wartość. Dla mnie osobiście istotą Parallax są spotkania z ludźmi. Spotkania pedagogów/artistów i studentów, spotkania i dialog prowadzony poprzez działanie. Bardzo ważne obok samych paneli dyskusyjnych są przedsięwzięcia realizowane w galeriach i instytucjach kultury w postaci wystaw, prezentacji czy warsztatów. Ponieważ w tytule wystąpienia mamy bilans, postanowiliśmy na początek opowiedzieć o tym, co za nami. Pawle, czy mógłbyś Cię prosić o przedstawienie dotychczasowych działań?

Paweł Mendrek:

Projekt rozpoczęliśmy w 2015 roku, co zbiegło się w czasie z przeprowadzką do nowego budynku. Ten fakt otworzył dyskusję na temat roli uczelni w nowej sytuacji i w konsekwencji uruchomił serię zmian. Nasi partnerzy uczestniczą w tej debacie biorąc udział w regularnych spotkaniach (forum,

pracownia międzynarodowa, wspólny udział w wystawach i konferencjach zewnętrznych). Kilka faktów:

Ogółem, w ciągu siedmiu lat w projekcie udział wzięło: 140 artystów, autorów i kuratorów, odbyły się 4 fora i zaangażowało się 9 instytucji:

1. 2017 / SPACE BEYOND: 27 prelegentów
 2. 2018 / ART, SOCIETY AND POLITICAL CORRECTNESS: 27 prelegentów, 16 gościnnych pokazów filmowych, koordynacja – 2 studentów (wolontariat)
 3. 2019 / STEREOTYPES & STORYTELLING. RESEARCH STRATEGIES FOR ART EDUCATION: 50 wystąpień i pokazów, 10 gościnnych pokazów filmowych, koordynacja – 9 studentów
 4. 2020 / (pandemia online z IAM i CSW Ujazdowski) COMMUNITY/CARE/LABORATORY. MAPPING RESIDENCIES: 12 prelegentów, 10 gościnnych pokazów filmowych, koordynacja – 10 osób zaangażowanych w organizację, w tym 3 osoby ze strony ASP / w ramach sympozjum powstał film pt. COMMUNITY/CARE/LABORATORY zrealizowany w koprodukcji z Zamek Ujazdowski i Kyoto Art Centre
- Zrealizowano 6 wystaw i pokazów (2 x Katowice, Bytom, Tychy, Wrocław, Londyn, Göteborg)
 - Odnotowano udziały w międzynarodowych konferencjach i sympozjach dot. edukacji artystycznej w Rydze i Londynie
 - Zrealizowano wsparcie dydaktyki przez 4 warsztaty gościnne w instytucjach parallax-network
 - Wydane zostały 2 publikacje – która jest w trakcie i która dostała ofertę międzynarodowej dystrybucji przez Verlag Fur Moderne Kunst, Wiedeń (VFMK)
 - Zrealizowane zostały 3 filmy
 - Uruchomiona została strona parallax-network.org

Brałeś udział w tworzeniu projektu i wspierałeś działania od samego początku jako Dziekan i obecnie jako Prorektor. Czy z perspektywy minionych 7 lat zauważasz wymierne efekty tej aktywności? Co konkretnego ten projekt według Ciebie dał naszej społeczności akademickiej? Jakiego procesy zmian zainicjował?

Leszek Tetla:

Omawiając projekt Parallax musimy pamiętać, że poprzedził go proces zmian w samej Akademii, zapoczątkowany w roku 2001 usamodzielnieniem Uczelni. Dynamiczny rozwój, który wtedy się rozpoczął (zmiany strukturalne, organizacyjne, zmiany w infrastrukturze) stworzyły sposobność do zaistnienia tego typu projektu. Mam wrażenie, że czas wymusił tego rodzaju aktywność. Mierzyliśmy się z wieloma pytaniami o przyszłość Akademii, kierunki rozwoju. Konieczne było zbudowanie szerszego kontekstu, wychodzącego poza krajowe podwórko. Znakomitą okazją do powiększenia tego pola było otwarcie tzw. Nowej Akademii – budynku przy Raciborskiej 50, w którym dzisiaj się znajdujemy. Zatem odpowiadając na Twoje pytanie, wydaje mi się, że to wcześniejsze zmiany pośrednio zainicjowały Parallax, projekt był odpowiedzią na potrzebę chwili. Wydział Artystyczny musiał zacząć definiować się trochę na nowo...

Pojawił się potencjał, który chcieliśmy dobrze wykorzystać. Sprzyjały temu również okoliczności zewnętrzne – w 2015 roku Katowice były w ścisłym finale konkursu o tytuł Europejskiej Stolicy Kultury. Były to dobre karty przetargowe, argumenty do pozyskania poważnego partnera. Postanowiliśmy wtedy, jak pewnie pamiętasz, uświetnić moment otwarcia nowej siedziby projektem dedykowanym tej czystej i dziewiczej przestrzeni. Do pomysłu przychylił się ówczesny Rektor Antoni Cygan. Wystawa przygotowana na okazję otwarcia nowej siedziby z zaproszonym do jej współtworzenia znakomitą Chelsea College of Arts, University of the Arts London była początkiem owocnej współpracy, o której dzisiaj mówimy. W kolejnych latach do projektu dołączyły Fine Art University of Plymouth i Valand Academy of Art and Design tworząc wspólnie Parallax network poszerzający się w kolejnych latach o instytucje kultury.

Projekt stał się bardzo pragmatyczną platformą wymiany myśli, koncepcji, tym cenniejszą, że skupiającą tak różne strategie działania. Moim zdaniem Chelsea i Valand są – w założeniach ideowych, strategii działania i skali uczelni – na dwóch biegunach. Ta rozpiętość jest według mnie bardzo cenna... Doświadczeń partnerów nie da się i nie ma sensu implementować w sposób bezpośredni, jednak stanowią

znakomite punkty odniesienia. Podstawową cechą tych partnerskich uczelni jest świadomość i precyzja definiowania priorytetów, śmiałe kreowanie i realizowanie misji, profilowanie programu, co uwydatniało się podczas kolejnych spotkań i co może stanowić inspirację do dookreślania również naszego profilu, do wydobywania naszej specyfiki, która w skali kraju, ale także w kontekście partnerów będzie wartością dodaną. W projekcie Parallax zostały postawione i dyskutowane kwestie dotyczące roli akademii sztuki i procesów edukacyjnych, w które się angażuje, metody i filozofia pracy ze studentami, formy wspierania procesów transformacji, kwestie organizacji pracy i tworzenia przyjaznej przestrzeni dla studentów... Proszę Cię zatem, Pawle, o krótkie przedstawienie programów kolejnych forów...

Paweł Mendrek:

Coroczne fora pozwoliły na redefinicję naszej pozycji w strukturze społecznej podkreślając rolę misji jaką powinna mieć do spełnienia uczelnia artystyczna, podejmując tematy:

- SPACE BEYOND – terapii przez sztukę,
- ART, SOCIETY AND POLITICAL CORRECTNESS – zaangażowania szkoły w debatę społeczną,
- STEREOTYPES & STORYTELLING. RESEARCH STRATEGIES FOR ART EDUCATION – innowacyjnych strategii dydaktycznych.

Ostatnie forum, (zorganizowane w czasie pandemii) COMMUNITY/CARE/LABORATORY. MAPPING RESIDENCIES pozwoliło otworzyć projekt na szerszą współpracę międzyinstytucjonalną, zmierzającą do wydania kolejnej publikacji (*On Care A Journey into the Relational Nature of Artists' Residencies*, wspólnie z partnerami Parallax we współpracy z ASS, CSW Zamek Ujazdowski, Kyoto Art Centre i Instytut Adama Mickiewicza) oraz zorganizowania forum, podczas którego podjęte zostaną tematy pedagogiki empatycznej i potencjału rezydencji artystycznej jako narzędzia dydaktycznego. Czy z perspektywy osoby odpowiedzialnej za treści programowe widzisz wartość tego typu działań, jako narzędzia wspierającego proces dydaktyczny?

Lesław Tetla:

Odpowiedź jest oczywista. Absolutnie tak. Możliwość spotkania, rozmowy, współpracy z prowadzącymi i rówieśnikami z innych, znakomitych ośrodków jest dla studentów niezwykle wzbogacająca i inspirująca, zarówno w odniesieniu do rozwoju artystycznego czy wiedzy ogólnej, jak i zdobywania kompetencji miękkich. Jest to doświadczenie, które zmusza

do wyjścia ze strefy komfortu, w pewien sposób bezpiecznego i rutynowego działania... Ogromną wartością tych spotkań w ogóle jest tzw. dobrowolne i bezinteresowne dzielenie się zasobami. Udział kadry i studentów w otwartej debacie na tematy ich dotyczące uświadamiają wszystkim, że mamy do czynienia z żywą tkanką, która jest przedmiotem wspólnej troski. Ten otwarty rodzaj debaty pozwala wierzyć, że społeczność akademicka będzie się identyfikować z wypracowywanymi rozwiązaniami, również tymi dotyczącymi programów dydaktycznych. Dodatkowo niezwykle istotna kwestia wychodzenia ze swoim działaniem na zewnątrz jest, w mojej opinii jedną z kluczowych. Dlatego bardzo cenne jest rozszerzanie działalności i wciąganie we współpracę instytucji kultury, w tym instytucji międzynarodowych. Linkowanie, sieciowanie, zderzanie, konfrontowanie, zaznajamianie studentów z warunkami i zasadami funkcjonowania poza Akademią jest bardzo istotne. Cenne w projekcie jest również to, że te działania nie pozostają bez śladu. Towarzyszą mu publikacje, które oprócz tego, że zbierają materiał wypracowany podczas kolejnych przedsięwzięć, stanowią równoległą przestrzeń dyskursu.

Paweł Mendrek:

Przywołajmy zatem nasze publikacje.

Dialog poprzez działanie to fraza, opisująca ważny aspekt idei, z których wyrasta projekt *Parallax*. Pierwsza publikacja, podsumowująca pierwsze trzy lata działań (do roku 2017) była formą dialogu, w ramach którego każdy z jej 10 esejów był odpowiedzią na wcześniejszy tekst. Od tego czasu dialog i działanie rozwijają się równolegle. Świadczy o tym szereg sympozjów, wystaw, rezydencji i innych działań skupiających coraz większą liczbę osób zainteresowanych oraz instytucji partnerskich m.in WRO, CSW Ujazdowski. Najnowsza publikacja z roku 2022 jest pokłosiem wystawy z przełomu lat 2019 i 2020, SEX, SUICIDE, SOCIALISM, SPIRITS AND STEREOTYPES zorganizowanej w Centrum Sztuki Współczesnej Kronika w Bytomiu, stanowiącej refleksję nad innymi działaniami w ramach projektu *Parallax*...

Po co nam Akademia? Projekt *Parallax*, jak widać z powyższego bilansu, od samego początku mierzy się z pytaniem postawionym przez prof. Mieczysława Judę. Mam nadzieję, że przedstawiając to podsumowanie przynajmniej w części udało się na nie odpowiedzieć. Ale ponieważ, jak wspomnieliśmy wyżej cechą tej współpracy jest dobrowolne i bezinteresowne dzielenie się zasobami pozwolę sobie przywołać

realizację studentów Chelsea College of Art, którzy w filmie wideo zatytułowanym *Conditions 2018* przez kilkanaście minut w sposób niepozbowiony humoru (angielskiego) wykrzykują swoje postulaty w odniesieniu do uczelni, podpowiadając niejako funkcje jakie powinna pełnić:

Zrobić okropną pracę

Akademia powinna być miejscem bezpiecznym, przestrzenią, w której możliwe jest popełnianie błędów, podejmowanie ryzyka, poszukiwanie...

Patrzeć

Akademia powinna nauczyć umiejętności obserwacji, wrażliwości, krytycznego spojrzenia,

Idź czterdzieści minut piechotą w pół godziny

Akademia powinna być miejscem, w którym stawia się wyzwania, realizuje rzeczy niemożliwe, trudne do osiągnięcia, miejsce przekraczanie własnych słabości...

Skorzystaj z warsztatów / pracowni

Akademia jest miejscem pracy, zapewnia warsztaty, pracownie, narzędzia, specjalistów posługujących się tymi narzędziami,

Porozmawiaj z Matthew w sklepie

Akademia powinna uczyć empatii, zwracać uwagę na rzeczy i zachowania nieoczywiste,

Użyj trochę taśmy maskującej

czasem nie wszystko jest doskonałe lub nie musi takie być... w sposób kreatywny możemy to rozwiązać,

Wyobraź sobie czego chcesz

Akademia powinna być miejscem pozwalającym odnaleźć siebie, zdefiniować siebie, nazwać swoje dążenia,

Ryzykuj

Akademia powinna być miejscem na podejmowanie ryzyka, powinna uczyć odwagi w podejmowaniu ryzyka, promować taką postawę...

Spotykaj się w grupach w kantynie w czwartki

To miejsce spotkań, budowania relacji...

Znajdź ludzi, którzy robią różnicę każdego dnia

To miejsce, w którym można spotkać osobowości, autorytety, osoby nieprzeciętne, przyjaciół,

Zaprzyjaźniaj się na trawie

To miejsce spotkania, zawierania przyjaźni

Wspólnie odkrywaj co działa indywidualnie abyśmy mogli zapomnieć o indywidualnej pracy

Miejsce działania w grupie, kolektywne, niosące wartość współtworzenia i współdziałania i współdzielenia,

Wygłaszaj wykłady w pelerynie

Akademia powinna być również miejscem otwartym na zachowania ekscentryczne i nieszablonowe, na osoby wyraziste i nietuzinkowe, miejscem tolerancyjnym...

Doświadczaj wolności

jest przestrzenią wolności i powinna stać na straży wolności,

Chodź po stole

Akademia jest również miejscem do zachowań niekonwencjonalnych, miejscem na prowokację,

Połącz się z ja

Akademia jest miejscem zapewniającym, pozwalającym na koncentrację i skupienie na istocie...

Przegap seminarium

Akademia miejscem, w którym czasem można pozwolić sobie na lenistwo,

Ucz się

Akademia jest miejscem, w którym wykorzystuje się czas do zdobywania wiedzy,

Unieś się w powietrzu

Akademia jest przestrzenią na oderwanie się od rzeczywistości, na przekraczanie ograniczeń...

Omawiaj natrętne myśli w przestrzeni publicznej

Akademia jest przestrzenią debaty, miejscem do prowadzenia dialogu, sporu, ale też miejscem do poruszania tematów trudnych, drażliwych...

Stwórz lepszą kanalizację

Akademia to również infrastruktura i narzędzia, jest po to żeby ją ulepszać, doglądać i naprawiać, poprawiać, ale też tworzyć innowacyjne rozwiązania...

Konkluzja

Ostatnie miesiące pokazały jak kruche są przez lata wypracowane struktury. Kryzys klimatyczny, polityczny, pandemia i związany z tym czas wymuszonej inwentaryzacji, w której chcąc nie chcąc bierzemy udział, wyciąga nas z rutyny i zmusza do weryfikacji priorytetów. W skompresowanej, cyfrowej wersji rzeczywistości łatwiej gubimy szczegół, którym okazały się rzeczy uznawane dotąd za kluczowe. Paradoksalnie, to właśnie one mogą nam pomóc wypracować model współpracy oparty na wspólnych celach. Redefinicja lokalności otwiera w projekcie Parallax nowy rozdział, który wzmacnia potencjał szkoły artystycznej i zmusza do eksploracji rzeczywistości, a wraz z nią nowych narzędzi i sposobów ekspresji. Przyszedł czas na pracę i budowę modelu edukacji opartej na partnerstwie i łączeniu potencjałów. W kontekście minionych i trwających wydarzeń słowo „współdzielenie” nabiera zupełnie innego znaczenia. Komfort osiedlenia się w przewidywalnym schemacie jest kuszący, jednak żeby móc dalej się rozwijać musimy ciągle redefiniować dotychczasowe założenia i poszerzać perspektywy (również w odniesieniu do projektu Parallax). Czy tego chcemy czy nie, świat, w którym żyjemy jest powiązany gęstą siecią współzależności, a wszelkie zmiany i lokalne problemy mają charakter globalny. Po trudnych i niespodziewanych doświadczeniach trzeba ponownie wyznaczyć punkty odniesienia nakreślając wspólną przestrzeń, której zagospodarowanie możliwe jest jedynie w procesie wymiany uwzględniającym jednocześnie odmienność naszych perspektyw – jest to proces w pełni empiryczny. Warto więc jeszcze raz przytoczyć motto, które przyświeca nam od początku naszego projektu – *Dialogue through doing*.

Pokazujący się w wynikach badań obraz Akademii w oczach studentów, ale też i pedagogów, to obraz już dzisiaj historyczny

Mieczysław Juda

Mieczysław Juda

Od Redaktora

4

biogramy

6

Tadeusz Sławek

Gzy i konie. O ryzykownym zajęciu, jakim jest edukacja

9

Andrzej Bednarczyk

*Gdy przed zaśnięciem myślę o Akademii, budzę się w nocy
z krzykiem*

17

Antoni Porczak

Swoich obcowanie

24

Grzegorz Hańderek

O Akademii i jej powinnościach

29

Robert Priseman

Po co nam Akademia?

35

Tomasz Miczka

Po co nam Akademia?

39

Roman Nieczyporowski

Czy artyście wolno być idiotą?

42

Lesław Tetla, Paweł Mendrek

Parallax: bilans projektu

52

Mieczysław Juda

*Ankieta ewaluacyjna. Studenci i pedagodzy o Akademii
2008–2020*

57

Badania studentów polskich uczelni mają wieloletnią tradycję i były podejmowane z wielu różnych powodów. Stały za tym zarówno względy poznawcze jak i pragmatyczne. Są stałym elementem w budowaniu wiedzy o specyficznym środowisku społecznym jakim jest środowisko studentów – młodych dorosłych. Pojawiały się też i pojawiają we wszystkich rodzajach i typach uczelni – klasycznych jednostkach uniwersyteckich, politechnikach i innych uczelniach technicznych, także uczelniach artystycznych. Google Scholar indeksuje ponad 30 000 publikacji na ten temat w postaci raportów z badań, artykułów naukowych i analiz w dowolnych przekrojach i to tylko za okres ostatnich 10 lat¹. Tematyka tych badań jest niemal nie do ogarnięcia – są to badania na temat zastosowania metod NPS i CSI w badaniach poziomu satysfakcji i lojalności studentów², badania zachowań proekologicznych studentów polskich uczelni³, badania absolwentów jako podmiotu badań marketingowych⁴, badania oczekiwania współczesnych studentów wobec uczelni wyższych⁵, czy wykorzystywania mediów społecznościowych przez uczelnie wyższe i studentów⁶, aż po badania dotyczące rozwiązywania problemów tożsamościowych przez studentów polskich uczelni a zjawisko problemowego picia alkoholu⁷, badania

seksualności studentów⁸, badania integracji ukraińskich studentów podejmujących naukę w Polsce⁹, aż po badania ścieżek edukacyjnych studentów¹⁰ i badania problemów nagłych związanych z efektami pandemii Covid-19¹¹. Na wyróżnienie zasługuje pogłębione i wielowymiarowe badanie na zlecenie Fundacji Katarzyny Kozyry z 2015 r., dotyczące obecności kobiet w uczelniach artystycznych w Polsce, ich dróg awansu, sytuacji społecznej i zawodowej kobiet-wykładowczyń, zrealizowane na szerokiej, 768 osobowej próbie kobiet zatrudnionych właściwie we wszystkich uczelniach artystycznych (plastycznych) w Polsce¹². Odrębną kwestią są badania instytucjonalne, często w perspektywie makrostrukturalnej, gdzie horyzont nas interesujący jest jedynie jednym z wielu analizowanych aspektów zjawisk. Dotyczy to np. badań i analiz powstałych w 2017 r. agencji rządowej NAWA, orientującej się na budowanie strategii na rzecz wzmacniania pozycji nauki polskiej i szkolnictwa wyższego w świecie, inicjowanie i stylizowanie międzynarodowej współpracy badawczej jako jednej z polityk publicznych państwa, także w obszarze umiędzynarodowienia instytucji badawczych, transferu wiedzy do gospodarki i międzynarodowej wymiany studentów¹³, czy też analizy modelu DEA do oceny efektywności funkcjonowania

- 1 https://scholar.google.com/scholar?hl=pl&lr=lang_pl&as_sdt=0%2C5&q=badania+studentów+polskich+uczelni&btnG=
- 2 H. Hall, *Zastosowanie metod NPS i CSI w badaniach poziomu satysfakcji i lojalności studentów*, „Modern Management Review”, MMR, vol. XVIII, 20 (1/2013).
- 3 A. Ciążęła, *Zachowania proekologiczne studentów polskich uczelni*, „Prakseologia” nr 161/2019.
- 4 H. Hall, *Absolwenci jako podmiot badań marketingowych uczelni polskich*, „Ekonomiczne Problemy Usług” Nr 72/2011.
- 5 A. Wroczyńska, *Oczekiwania współczesnych studentów wobec uczelni wyższych – prezentacja wyników prowadzonych badań*, „Studia BAS” Nr 3(35) 2013.
- 6 D. Buchowska, *Wykorzystanie mediów społecznościowych przez uczelnie wyższe i studentów w świetle badań własnych*, „Nauki o Zarządzaniu” 2(15) 2013.
- 7 A. Cybał-Michalska, *Rozwiązywanie problemów natury tożsamościowej przez studentów polskich uczelni a zjawisko problemowego picia alkoholu*, „Resocjalizacja Polska” Nr 19/2020.

- 8 Z. Zdrojewicz, K. Belowska-Bień et.al., *Badanie seksualności studentów wrocławskich uczelni*, „Seksuologia Polska” 2005, s. 3, 2.
- 9 P. Długosz, *Integracja ukraińskich studentów podejmujących naukę w Polsce*, *Studia Migracyjne – „Przegląd Polonijny”* Nr 2 (168)/2018.
- 10 T. Zając, M. Jasiński et.al., *Dokładniej, rzetelniej, taniej. Badania oparte na rejestrach publicznych jako szansa dla badań społecznych w Polsce*, „Studia Socjologiczne”, 1/2015 (216).
- 11 M. Klimowicz, *Polskie uczelnie w czasie pandemii*, Warszawa 2020; J. Hauke, E. Bogacka, et.al., *Studenci wielkopolskich uczelni publicznych i niepublicznych wobec wyzwań kształcenia zdalnego podczas pandemii COVID-19*, „Prace Komisji Geografii Przemysłu Polskiego Towarzystwa Geograficznego” Nr 4 35/2021.
- 12 A. Gromada, D. Budacz, J. Kawalerowicz, A. Walewska, *Marne szanse na awans? Raport z badania na temat obecności kobiet na uczelniach artystycznych w Polsce*, Warszawa 2015.
- 13 NAWA [Narodowa Agencja Wymiany Akademickiej], *Strategia Rozwoju Narodowej Agencji Wymiany Akademickiej na lata 2024–2030*, Warszawa 2023.

publicznych uniwersytetów w Polsce.¹⁴ W tej perspektywie pojawiają się regularnie raporty (lub jako części raportów szerszej tematyki) klasycznych badań sondażowych uznanych ośrodków badawczych w Polsce w postaci odrębnych publikacji, bądź komunikatów z badań, jak np. CBOS, IBRIS, TNS OBOB, IPSOS, Kantar, itp. Na uwagę zasługują także badania o skromniejszym charakterze tak w zakresie tematyki jak merytorycznego i metodologicznego pogłębienia podejmowane analizy, ale orientowane na lokalne środowisko uczelni i jej otoczenie.¹⁵

Niniejsze opracowanie jest podsumowaniem projektu badawczego „Ankieta ewaluacyjna. Studenci i pedagodzy o Akademii” prowadzonego w sposób ciągły w latach 2008 – 2020, realizowanego początkowo w ramach badań statutowych uczelni, a od roku 2013 jako projektu niezależnego, finansowanego z odrębnych źródeł zewnętrznych (zazwyczaj jako dotacji celowej). Projekt został zainicjowany i prowadzony przez Zakład Teorii i Historii Sztuki Akademii Sztuk Pięknych w Katowicach. Ustalony na początku merytoryczny cel badań ustalony na początku, nie ulegał zmianie w trakcie całego okresu realizowania projektu. Było nim sukcesywne uzyskiwanie opinii studentów o ich funkcjonowaniu w środowisku równieśniczym o specyficznym charakterze jakim jest przestrzeń społeczna uczelni artystycznej, a w latach 2011 i 2012 dotyczyło to także opinii pedagogów w ważnych dla funkcjonowania uczelni sprawach. Pod względem teoretycznym projekt znajduje się w polu badania kapitałów społecznych i kulturowych. Celem pragmatycznym było dostarczanie władzom uczelni operacyjnej wiedzy eksperckiej dla władz uczelni służącej, do racjonalnego podejmowania bieżących decyzji zarządczych.

Wyniki badań były sukcesywnie konsumowane przez władze uczelni i uprawnione podmioty, służyły budowaniu strategii rozwoju szkoły jak i monitorowania uzyskiwanych efektów jakości kształcenia. W trakcie całego czasu prowadzenia projektu wyniki badań były przedstawiane na spotkaniach wprowadzających PAKA/PKA w trakcie postępowań akredytacyjnych kierunków Akademii. Należy też podkreślić, że dwukrotnie niniejszy projekt badawczy był podstawą wniosku o grant do ówczesnego KBN¹⁶ z intencją uruchomienia podobnych badań ewaluacyjnych o charakterze ogólnopolskim. Niestety, nie udało się uzyskać środków na sfinansowanie projektu w takiej skali.

Na prezentowane opracowanie składa się omówienie wyników badań z całego okresu badań 2008–2020 wraz z założeniami merytorycznymi w układzie podawania wyników badań w szeregach trójkowych obejmujących wyniki pomiaru pierwszego (2008), środkowego (2014) oraz pomiaru ostatniego z roku 2020 dla uzyskania pełniejszego obrazu zdarzeń. Istotnym novum dla badania roku 2020 było przeniesienie pomiaru do Internetu, resp. platformy G-Suite (Forms) będącej domyślną platformą pracy w ASP w trakcie obowiązywania obostrzeń sanitarnych związanych z epidemią SARS-COV-2 (Covid-19). Zamysł realizowania pomiaru badań w trybie on-line przewidywany był już znacznie wcześniej i miał głębszy powód w postaci optymalizacji procesu badań (koszty przeprowadzania, bezpośrednia możliwość importowania surowych danych z kwestionariuszy do bazy obliczeniowej SPSS).

14 A. Szuwarzyński, *Model DEA do oceny efektywności funkcjonowania publicznych uniwersytetów w Polsce*, [w:] J. Sokołowski, A. Żabiński [red.], „Polityka ekonomiczna. Prace Naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu” Nr 348, Wrocław 2014.

15 Zob. A. Sikora, *E-learning oczami studentów*, nawa.gov.pl; eadem, „Nauka on-line w oczach studentów”, nawa.gov.pl; M. Klimowicz, *Polskie uczelnie w czasie pandemii*, SPOŁ TECH, Warszawa 2020; D. Leżajski, et.al., *Kształcenie zdalne. Historia prawdziwa oczami studentów*, PSRP Warszawa 2020.

16 KBN – Komitet Badań Naukowych, w latach 1991–2005 naczelny organ administracji rządowej do spraw polityki naukowej i naukowo-technicznej rozdzielający środki finansowe państwa przeznaczone na badania, rozwój i utrzymanie nauki w Polsce.

Założenia merytoryczne.

Z merytorycznego punktu widzenia projekt mieści się w polu socjologicznych badań kapitału społecznego i kulturowego, w układzie klasycznych ustaleń teoretycznych.¹⁷ Podstawowym założeniem było poznanie opinii środowiska studentów ASP na temat ważnych aspektów dotyczących funkcjonowania uczelni. Tak było w badaniach ankietowych (kwestionariuszowych) w latach 2008–2020 oraz w przeprowadzonych badaniach fokusowych (FGI) w roku 2009. W roku 2011 zakres badań uległ rozszerzeniu – badaniami objęto także kadrę nauczającą (pedagogów). Ten stan udało się jeszcze utrzymać w 2012 roku. Można więc powiedzieć, że wówczas, w latach 2011 i 2012 badania dawały pełny obraz spraw Akademii, zarówno ze strony nauczanych jak nauczających. W roku 2013 planowane było rozszerzenie badań na siostrzaną uczelnię artystyczną – Akademię Muzyczną im. K. Szymanowskiego w Katowicach. Podjęte zostały w tym celu prace przygotowawcze, jednakże z uwagi na rozmiar środków, które udało się pozyskać dla przeprowadzenia badań, a zdecydowanie niewystarczających dla przedmiotowego ich poszerzenia, cel ten musiał zostać przesunięty na przyszłość, a ostatecznie poniechany. Na obszar problemowy badań składają się zagadnienia wypracowane i ustalone w pierwszej edycji projektu w 2008 roku mające odzwierciedlenie w odpowiednich pytaniach wskaźnikowych kwestionariusza (zarówno tego adresowanego do studentów, jak i po odpowiedniej adaptacji także do pedagogów) niezależnie od koniecznych korekt wynikających z praktyki badań.¹⁸

17 Zob., m.in.: P. Bourdieu, *The Forms of Capital*, [w:] J.G. Richardson, [red.], *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*, New York, 1986; P. Bourdieu, *Distinction. A Social Critique of the Judgement of Taste*, London 1984; J.-C. Passeron, P. Bourdieu, *Warszawa Reprodukacja. Elementy teorii systemu nauczania*, Warszawa 1990; J. Coleman, *Social Capital in the Creation of Human Capital*, *American Journal of Sociology*, 1988, Supplement 94; R. Putnam, *Samotna gra w kręgle*, Warszawa 2009; P. Sztompka, *Zaufanie. Fundament społeczeństwa*, Kraków 2007; F. Fukuyama, *Kapitał społeczny a droga do dobrobytu*, Warszawa-Wrocław 1997.

18 Kwestionariusz używany w niniejszych badaniach powstał jako efekt przepracowania kwestionariusza dr hab. A. Bartoszką, prof. Uniwersytetu Śląskiego [Instytut Socjologii U.Śl.] za jego zgodą i zarazem merytorycznym wsparciem.

- Aspekty kształcenia, ocena treści programowych oraz stosunek do studiów,
- Motywy podjęcia studiów i wybór ASP jako własnej uczelni,
- Stereotypy i skojarzenia dotyczące ASP,
- Oczekiwania wobec uczelni i źródła informacji o niej,
- Relacje kadra – studenci,
- Ocena funkcjonowania administracji,
- Rola uczelni w działaniach na rzecz studentów,
- Wizja zawodowej przyszłości,
- Rola i znaczenie własnej strony internetowej ASP,
- Zmienne społeczno-demograficzne: klasyczne dane metryczkowe.

Nota metodologiczna.

Badanie od początku było pomyślane jako całościowe badanie ilościowe z uzupełniającymi studiami w postaci jakościowych analiz według procedur FIG (Focus Group Interview). Badanie ilościowe zamierzone było jako procedura z jednokrotnym pomiarem w ciągu roku (2008, 2010), od roku 2011 planowany był pomiar dwukrotny, pierwszy na przełomie stycznia/lutego i ponowny z początkiem października. Ze względów organizacyjnych, jak też specyfiki funkcjonowania uczelni oraz wymogu uzyskania materiału badawczego na stosownym poziomie ilościowym, od założenia tego odstąpiono. Pomimo intensywnej akcji wyjaśniająco-informacyjnej prowadzonej bezpośrednio wśród studentów oraz prób włączenia w tę kwestię Samorządu Studenckiego, generalnie obserwować można było występujący w znacznym stopniu sceptycyzm lub wręcz niechęć brania udziału w badaniach. Jednakże udało się tę tendencję powstrzymać, a wyniki uzyskane w roku 2019 i 2020 (ilość zrealizowanych kwestionariuszy) pokazały powrót do stanu sprzed spadków¹⁹.

Dla badań jakościowych, początkowo przewidywano cykl dwu, trzyletni. Jednakże ze względu na znaczny koszt tego rodzaju procedur (organizacja badań, konieczny transkrypt, zaawansowane metodologicznie i czasochłonne techniki analizy danych, wymóg standaryzacji materiału, itd.) i brak możliwości pozyskania środków dla tego zadania zarówno

19 Podjęte zostały także prace dotyczące pomiaru w badaniach z wykorzystaniem narzędzi w ramach implementowanego sukcesywnie w uczelni systemu USOS, co dawałoby rękojmię pełnej poufności danych wyjściowych po zakończeniu procesu migracji.

bieżącego narzędzie było aktualizowane na skutek wniosków wynikających z badań poprzednich. Ostatecznie używany w badaniach kwestionariusz wywiadu składał się z 35 pytań problemowych i 10 pytań metryczkowych²⁰. Dla zachowania możliwości porównywania uzyskanych wyników zachowano reżim porównywalności narzędzia.

Prezentowane w niniejszym raporcie wyniki podawane są w układzie porównawczym wyników (lata 2008, 2014 i 2020) tam, gdzie taki zabieg był możliwy. W niektórych przypadkach porównanie takie nie było możliwe lub utrudnione z uwagi na charakter materiału dziedzicznego, to jest m.i. inny sposób agregowania danych oraz z uwagi na zmiany wynikające z dynamiki badanych procesów. Stąd oczywiste ograniczenia w możliwości bezpośredniego porównywania materiału. Należy jednak stwierdzić, że ograniczenia te nie wpływają zasadniczo na budowanie obrazu całości.

Odpowiedzi w pytaniach zamkniętych uwidoczniane na wykresach mogą nie sumować się każdorazowo do 100 z uwagi na pominięcie w prezentacjach kategorii braku odpowiedzi respondenta – to dla przejrzystości i lepszego uwypuklenia prezentowanych danych. W przypadku pytań z wielowymianem wyniki należy traktować jako standardową listę frekwencyjną, natomiast kategorie w kafeteriach odpowiedzi w pytaniach otwartych zostały przygotowane z użyciem kluczy kategoryzacyjnych i według przyjętej na potrzeby badań reguły najmniejszego dyferencjału semantycznego²¹.

Ze względu na liczebność uzyskiwanego w pomiarach badań materiału należy stwierdzić, że założonego parametru realizacji badań całościowych, pomimo intensywnych wysiłków,

nie udało się osiągnąć w żadnym roku. Należy natomiast podkreślić, że w kategorii badań na próbach materiał ten jest silnie ugruntowany, tym bardziej, że poszczególne parametry składu badanej populacji (dane społeczno-demograficzne) wskazują jego adekwatność wobec populacji generalnej. W badaniach brało udział od 142 do 228 respondentów ze strony studentów ($N_s = 142, 228$), co stanowi od 28 do 45% wszystkich studentów Akademii i odpowiednio po stronie pedagogów 31 i 45 respondentów ($N_p = 31, 45$) stanowiąc 28 i 41% ich składu.

W całym raporcie zachowano generalną regułę prezentowania wszystkich danych, także rozkładów brzegowych, w rozbięciu na poszczególne kierunki studiów. Analizy wielozmiennych (dwuzmiennowych) były prowadzone tam, gdzie to było możliwe ze względu zachowania rygorów statystycznych oraz powodów merytorycznych. Dla całości materiału posłużono się w tym celu standardowymi miernikami (poziom istotności X^2 , narzędzia estymacji przedziałowej) i z wykorzystaniem statystyk opisowych miar rozproszenia i miary R–Pearsona. Ze względu na charakter materiału zrezygnowano ze stosowania w szerszym zakresie miar tendencji centralnej, np. mediany i innych (jedynie tam, gdzie to miało uzasadnienie pozostawiono obok średnich arytmetycznych średnie ważone).

Dla przejrzystości prezentowanych w wykresach wyników badań nie anonowano każdorazowo wielkości wyjściowych parametrów. Ogólnie można wskazać, że przyjęto minimalny ich poziom, tj. przede wszystkim $p \leq 0,05$, co odpowiada stosowanym standardom badań socjologicznych w tym zakresie. W całym materiale utrzymano regułę pomijania w prezentowanych wykresach (ale nie w zestawieniach danych) liczebności poniżej 3% jako niewiele w danym kontekście znaczące – zwykle w pytaniach zawierających możliwości wielokrotnego wyboru z kafeterii odpowiedzi, w szczególności kafeterii rozbudowanych. Uczyniono tak z powodów koniecznej przejrzystości wyników i przy założeniu nieistotnego znaczenia merytorycznego tego uproszczenia. Dla czytelności prezentowanych w wykresach tablic pominięto części dziesiętne wyników, zaokrąglając je do pełnych całości (poza wynikami podawanymi w skali ocen szkolnych średnich ważonych i charakterystykach próby badawczej według zmiennych społeczno-demograficznych). Obliczenia pierwotnego materiału ilościowego, zebranego w badaniu były od początku wykonywane przy użyciu aplikacji SPSS. Autorem

- 20 Stan rzeczy w wariancie kwestionariusza dla studentów (Ankieta [S]) oraz 9 takich pytań dla pedagogów (Ankieta [P]) w latach 2011–2012, gdy realizowany był pomiar także wśród kardy nauczającej.
- 21 por. A. N. Oppenheim, *Kwestionariusze, wywiady, pomiary postaw*, Poznań 2004, ss.101–203; D. Nachmias, Ch. Frankfort-Nachmias, *Metody badawcze w naukach społecznych*, Poznań 2001, cz. III ss. 220–350; E. Babbie, *Podstawy badań społecznych*, Warszawa 2008, ss.196–202; D. Silverman, *Interpretacja danych jakościowych*, Warszawa 2008, ss. 111–145; N. K. Denzin, Y. S. Lincoln [red.], *Metody badań jakościowych*, Warszawa 2009, t. 2, ss. 257–285.

statystyk dla całości badań jest dr Ł. Trembaczowski.²² Kierownikiem projektu od samego początku w sensie merytorycznym i organizacyjnym pozostawał dr M. Juda.

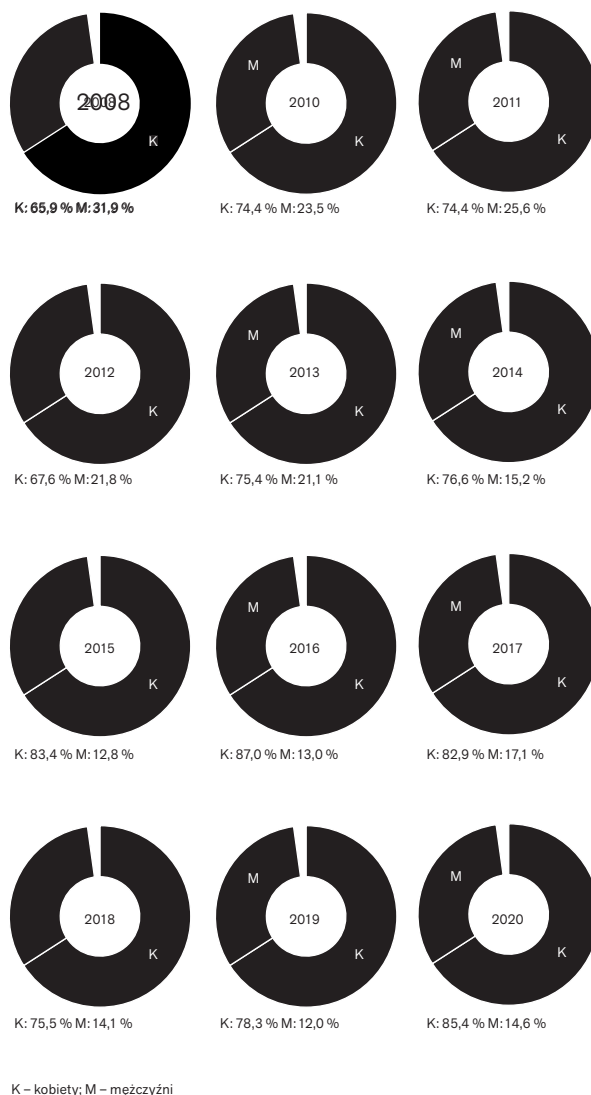
Analiza wyników badań.

Przyjętym zamiarem było wykonanie badania całościowego, tj. z próbą dotarcia do wszystkich studentów wszystkich lat, kierunków i trybów studiowania (studia stacjonarne, studia niestacjonarne zaoczne i wieczorowe).²³ Dla studentów kwestionariusze były rozprowadzane w trakcie normalnych zajęć dydaktycznych w pracowniach, dla pedagogów po skończonym posiedzeniu Rady Pedagogicznej.²⁴ Upřednio była kolportowana informacja o celach i charakterze zamierzonego badania. Nigdy nie udało się uzyskać zamiaru przeprowadzenia badań całościowych. Należy jednak wskazać, że zebrany materiał spełnia kryteria odpowiedniej reprezentacji i pozwala na wnioskowanie w odniesieniu do całej populacji studentów ASP. W przypadku pedagogów udało się uzyskać jedynie nieco ponad 1/4 ogólnej liczby zatrudnionych pedagogów [$N_p=114$]. Problemem w tym przypadku jest nie proporcjonalność, ale sama liczebność zebranego materiału. Przy tak niewielkiej ilości przypadków niemożliwe było stosowanie bardziej zaawansowanych narzędzi statystycznych, także formułowanie mocniejszych wniosków. Stąd nieuwzględnienie w analizie rozkładu głosów pedagogów jak też bardzo ostrożny i ograniczony charakter możliwych porównań.

- 22 Obliczeń dla pomiaru w 2008 r. dokonał mgr K. Stadler, on także jest autorem koncepcji i transkryptu z badań fokusowych roku 2009.
- 23 jak też wszystkich pedagogów prowadzących zajęcia dydaktyczne w Akademii, gdy prowadzono pomiar także w tej kategorii badanych (2011, 2012).
- 24 W praktyce katowickiej ASP posiedzenie Rady Pedagogicznej było zebraniem wszystkich pedagogów, którzy na tym posiedzeniu decydują o dopuszczeniu poszczególnych studentów do mającej się rozpocząć sesji egzaminacyjnej. Z punktu widzenia celów realizowanych badań okoliczność ta była ważna o tyle, że gromadziła wszystkich pedagogów i w tym samym czasie. Dzisiaj instytucja ta ma już charakter historyczny, zaniechano jej posiedzeń od roku 2019 z uwagi na zbyt dużą liczbę studentów uniemożliwiającą praktykę końcoworoczną [końcowosemestralnej] ewaluacji i oceny pracy studentów w taki sposób.

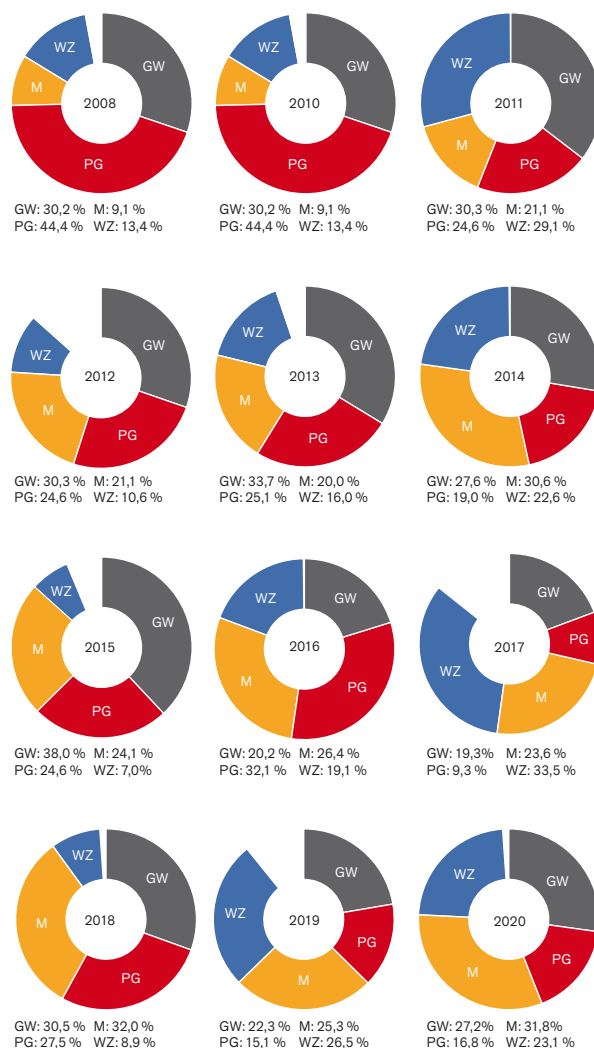
1.

Próba badawcza. Skład próby pod względem zmiennych społeczno-demograficznych wykazuje cechy stabilnego wyrównania w całym okresie badania. W próbie utrzymuje się zdecydowana, ponadtrzykrotna przewaga kobiet, odpowiada to rzeczywistej proporcji płci osób studiujących w tym okresie w katowickiej ASP.



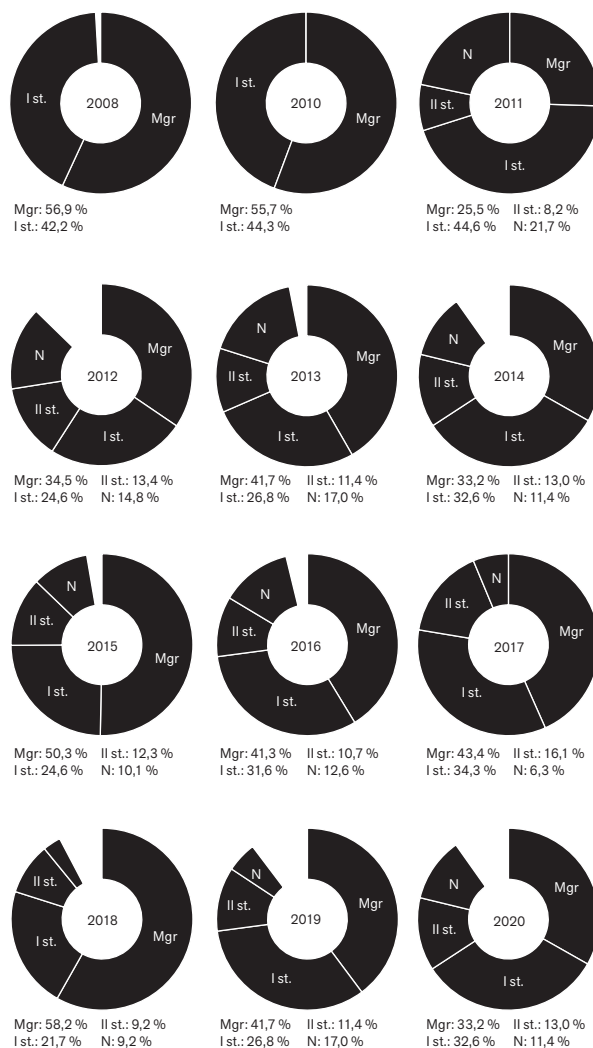
63

W przypadku macierzystego kierunku studiów respondentów zauważamy, że próba pod tym względem jest migotliwie zmienna; od dominacji malarstwa w roku 2008 (44,4%), stałą wysoką obecność projektowania graficznego (poza początkowym okresem 2008–2012) współbieżną z grafiką warsztatową ($\frac{1}{4}$ – $\frac{1}{3}$ próby) i wzornictwa o zdecydowanie mniejszym udziale niż średnio, wyjąwszy rok 2017 i ostatni. Dawniejszy. Zależności te obrazuje poniższy wykres:



GW – Grafika Warsztatowa; PG – Projektowanie Graficzne; M – Malarstwo; WZ – Wzornictwo

Jeżeli chodzi o rodzaj studiów na których studiowali respondenci w trakcie badania, to należy wskazać charakterystyczne cechy: od zdecydowanego początkowego zdominowania przez osoby rekrutujące się z jednolitych studiów magisterskich (ponad połowa respondentów), wypłaszczenia krzywych w latach następnych i zaznaczaniem się akcyden-
talnych dominacji: studiów stacjonarnych IO w roku 2010 i 2016, czy ponownej dominacji respondentów rekrutujących się z jednolitych studiów magisterskich w roku 2018 (58,2%). Dominacja studiów stacjonarnych i jednolitych studiów magisterskich jest niezaprzeczalna:



Mgr – jednolite magisterskie; Ist. – stacjonarne I st.; II st. – stacjonarne II st.;
N – niestacjonarne I i II st.

65

Jeżeli natomiast zapytamy o „pochodzenie społeczne” respondentów, którzy wzięli udział w badaniu, tzn. jaki typ i rodzaj średniej szkoły ukończyli przed dostaniem się na studia w ASP w Katowicach, to należy wskazać, że w sposób ciągły utrzymuje się dominacja absolwentów Liceum Ogólnokształcącego ($\frac{1}{3}$ – $\frac{2}{3}$ próby) lub Liceum Plastycznego ($\frac{1}{3}$ – $\frac{1}{2}$ próby). Absolwenci pozostałych typów szkół są reprezentowani cały czas śladowo:

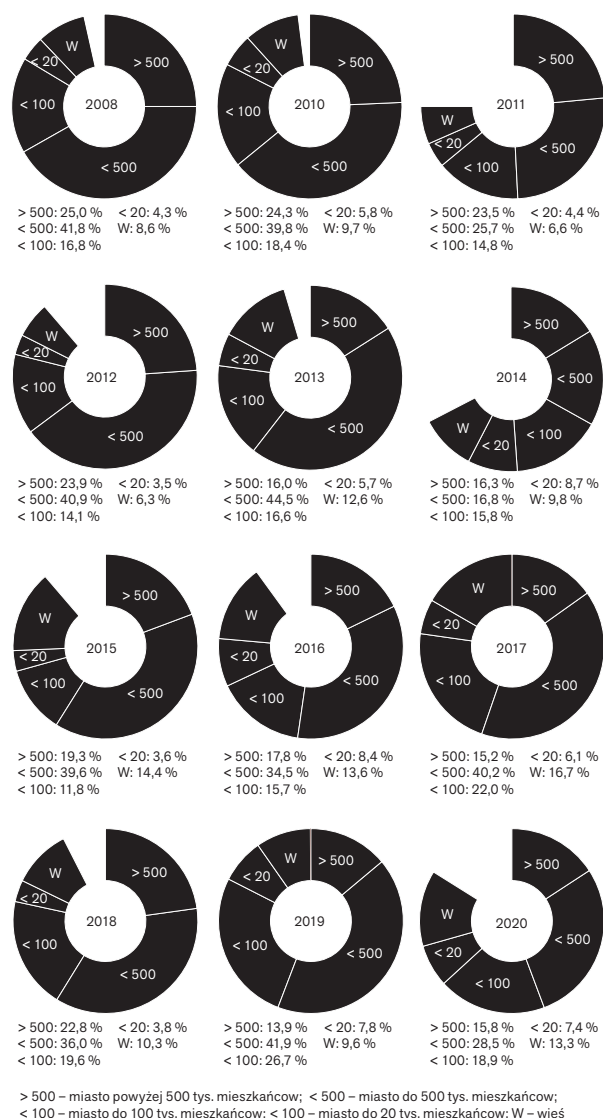


Zauważalna jest też utrzymująca się tendencja dotycząca tego z jakich środowisk zamieszkania rekrutowali się respondenci oraz to, że byli to zazwyczaj studenci co najmniej dobrzy, tzn. w 4/5 przypadków o średniej ocen pomiędzy 4,1 a 4,99. Jak widać z poniższego wykresu liczba osób deklarujących swoje zamieszkanie w miastach do 500 tys. utrzymuje się na stałym poziomie od 1/4 do 1/2 (wyjąwszy istotny regres roku 2014), stabilnie utrzymywała się liczba osób z ośrodków mniejszych. W realiach aglomeracji śląskiej, gdzie nie występuje żadne miasto powyżej, czy w bliskiej okolicy 500 000 mieszkańców²⁵ oznacza to, że respondenci traktowali kategorię kafe-terii o największym wolumenie jako synonim metropolii, czyli Katowic, a kategorię o mniejszej liczebności jako odpowiednik wszystkich dużych miast regionu z wyłączeniem stołecznych Katowic. Stąd możemy wnioskować, że zwykle nieco mniej niż połowa respondentów pochodziła z Katowic. Widać zatem wśród respondentów dominację publiczności wielkomiejskiej.

Zamykając charakterystykę próby pod względem cech spo-łeczno–demograficznych należy wskazać, że nie odbiega ona istotnie od tej, z którą mamy do czynienia od początku badań, co z punktu widzenia możliwości porównywania wyników jest okolicznością korzystną. Pozostaje ona w wymaganej pro-porcji do całej populacji studentów Akademii Sztuk Pięk-nych w Katowicach oraz, po drugie, pod wieloma względami jest dobrze zbalansowana w całym okresie przebiegu badań.

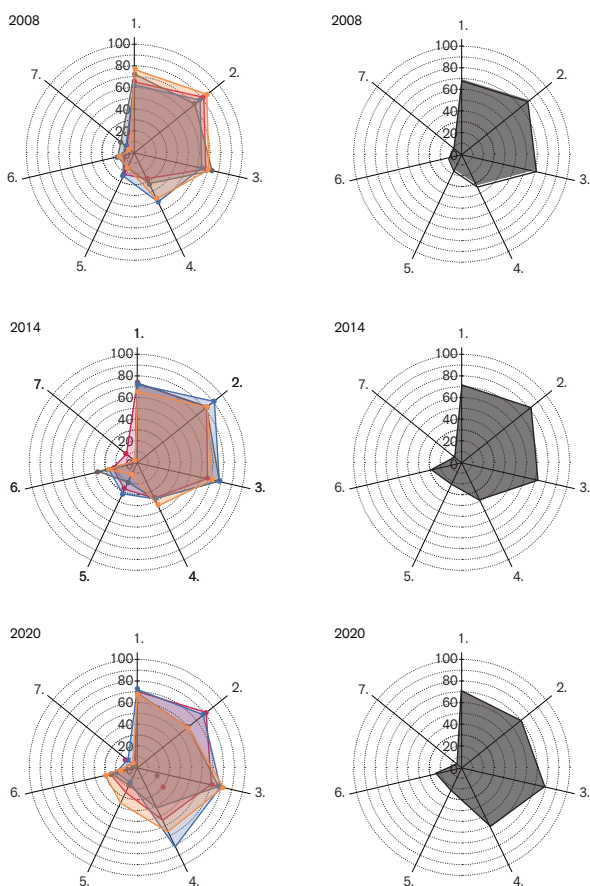
Syntetycznie rzecz biorąc można powiedzieć, że naszym badanym była kobieta (studentka), najczęściej studiująca grafikę warsztatową potem projektowanie graficzne i malar-stwo, rzadziej wzornictwo, z jednolitych studiów magister-skich lub ze studiów stacjonarnych I^o, która przychodząc do Akademii ukończyła najczęściej publiczne Liceum Ogólno-kształcące, następnie Liceum Plastyczne publiczne, która mieszka w Katowicach, potem w miastach aglomeracji, jest dobrą studentką i mającą już doświadczenia zawodowe zawodowo (2/5 z nich pracowała przed studiami, a 2/5 doryw-czo pracuje studiując).

- 25 świadomościowo Katowice traktowane są jako metropolitalne i stołeczne dla regionu; liczą dziś zaledwie 280 190 mieszkańców (dane 2022) wskutek tendencji depopulacyjnych (ujawnionych począwszy od 1987 roku i kiedy zanotowano szczytową dla Katowic liczbę mieszkańców 368 621)



Aspekty kształcenia, ocena treści programowych oraz stosunek do studiów. Gdy analizujemy jak ważne są dla studentów charakterystyczne dla pierwszych dwóch lat wyróżnione aspekty kształcenia, to zauważymy, że uzyskane w tym roku wyniki nie odbiegają istotnie w porównaniu do wyników badań poprzednich. W szczegółowym rozkładzie deklaracje respondentów ukazują następujące zestawienie:

Widzimy z niego, że trzy deklarowane wg. respondentów najważniejsze aspekty kształcenia utrzymują niezmiennie pozycję dominującą i są to (wg liczebności wskazań): kreatywność, samodzielność myślenia i umiejętności warsztatowe. Charakterystyczną cechą zmian jest oscylacyjne pokazywanie się kreatywności wobec samodzielności myślenia. Trzy pierwsze sygnalizowane aspekty kształcenia zwykle są deklarowane z ponad dwukrotnie większą częstotliwością niż dalsze w kolejności. Widoczne jest wyraźnie utrzymujące się ustabilizowanie opinii.



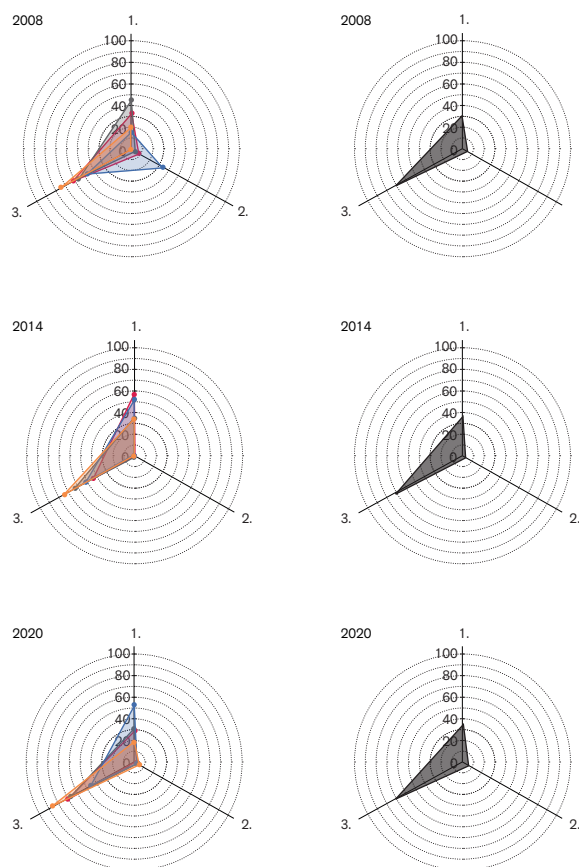
1. samodzielność myślenia
2. kreatywność
3. umiejętności warsztatowe
4. zdolność komunikacji interpersonalnej
5. wiedza z zakresu teorii sztuki i teorii dizajnu
6. wiedza z zakresu historii sztuki i historii dizajnu
7. inne aspekty kształcenia

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

Jeżeli chodzi o rozkład wyników dla poszczególnych kierunków studiów, to należy wskazać utrzymujący się zasadniczo względnie równomierny ich rozkład. Malarstwo najsilniej ze wszystkich początkowo akcentuje kreatywność z tendencją spadkową i istotnie częściej umiejętności warsztatowe [w tendencji wzrostowej], na projektowaniu graficznym wzmacnia się wagę umiejętności interpersonalnych (dwukrotny wzrost wskazań od 2008 roku), na wzornictwie widać zaś deklarację ważności tego elementu aż w ponad 4/5 wskazań w roku 2020 i zmianę z co najmniej w 50% do ponad 200% wzrostu częstości wskazań niż poprzednich latach.

Blisko 2/3 badanych stabilnie uważa, że zajęć pracowniowych jest w sam raz, ale ok. 1/3 uważa, że zajęć tych jest zbyt mało. Śladowe są ilości przekonanych, że zajęć takich jest ponad miarę. Dane z poszczególnych kierunków zasadniczo nie odbiegają radykalnie od średniej z wyjątkiem wzornictwa z roku 2008, gdzie ponad 1/3 badanych wyraziła opinię, że tego rodzaju zajęć jest zbyt dużo oraz malarstwo, które w roku 2014 w ponad 2/3 opinii uznało, że ilość tych zajęć jest odpowiednia i jedynie mniej więcej co siedemnasty badany był skłonny uznać, że zajęć takich jest brakuje – to najniższy wynik wśród wszystkich.

Najbardziej na brak zajęć w pracowniach narzekają studenci wzornictwa – jest ich połowa lub więcej i jest to najwyższy wynik od 2014 roku.

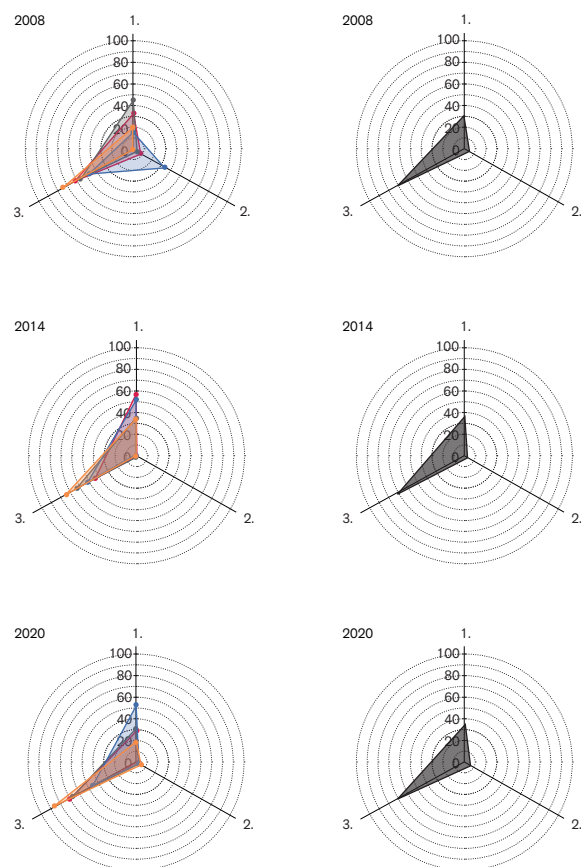


1. za mało
2. za dużo
3. w sam raz

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

69

Za to najbardziej ateoretyczni i pragmatyczni są studenci projektowania graficznego: blisko dwukrotnie więcej ich niż średnio, 39 do 18% w 2020 roku, uważa, że zajęć teoretycznych dających wiedzę na tematy związane z ideą sztuki i projektowania projektowaniem jest za dużo i jedynie 4% spośród nich uważa, że zajęć takich jest zbyt mało i jest to 5-krotny spadek wskazań od 2008 roku. Zasadniczo od blisko $\frac{2}{3}$ do $\frac{3}{4}$ badanych uważa, że zajęć takich jest w sam raz. Za to studenci grafiki warsztatowej aż w 89% uważają, że zajęć takich jest odpowiednia ilość:

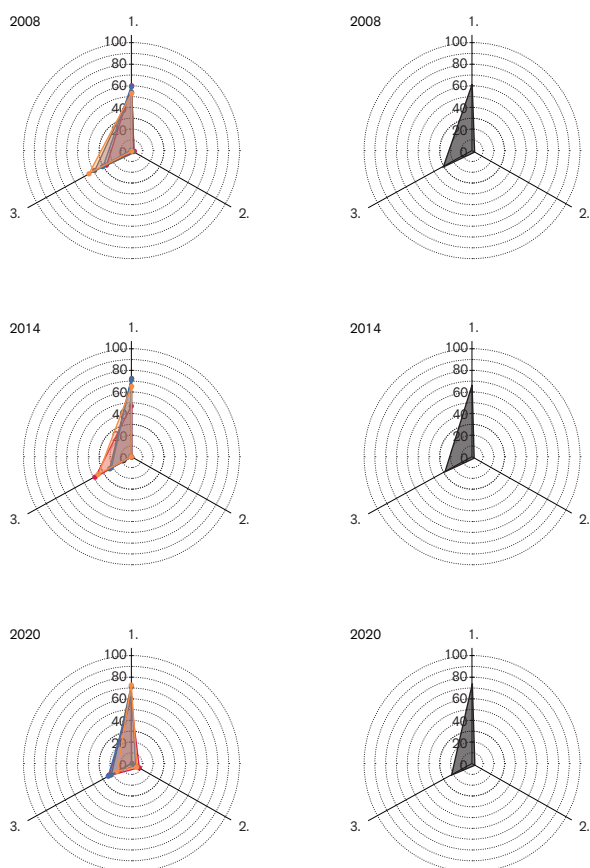


1. za mało
2. za dużo
3. w sam raz

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

70

Innym elementem poddanym ocenie były wyjazdy na plenery/warsztaty realizowane w szkole na plenery/warsztaty. Oto zestawienie wyników z wyszczególnieniem danych w podziale na poszczególne kierunki studiów:



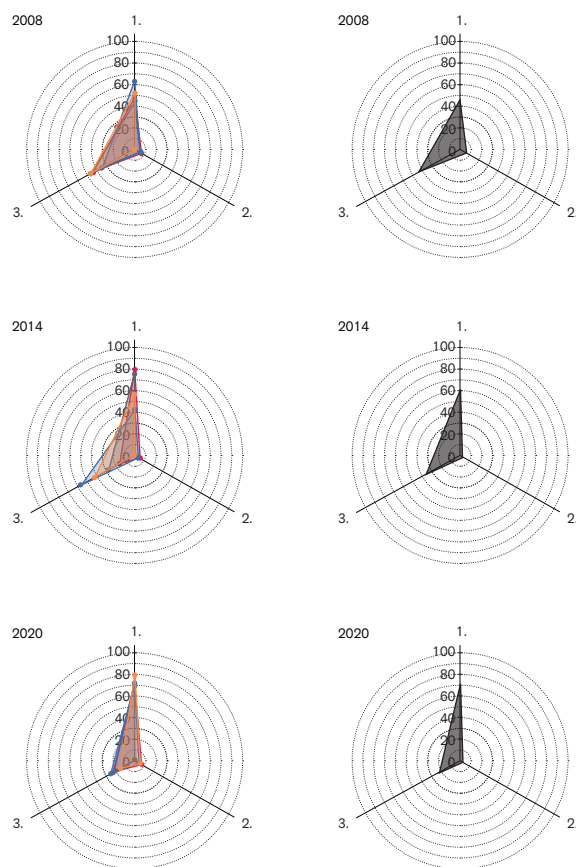
1. za mało
2. za dużo
3. w sam raz

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

Jak widać z powyższego, wyniki w ciągu całego okresu badań są ustabilizowane – $\frac{2}{3}$ do $\frac{3}{4}$ respondentów uważa, że wyjazdów takich jest zbyt mało, ale blisko o $\frac{1}{3}$ zmalała liczba uważających, że jest już w tej sprawie stosowne nasycenie 32 do 21%). Najbardziej w tej sprawie sfrustrowana jest grafika warsztatowa, od ponad $\frac{1}{2}$ w roku 2008 do $\frac{4}{5}$ w roku 2020 jej studentów uważa, że wyjazdów takich jest za mało i konsekwentnie ubyło prawie dwukrotnie [39 do 20%] uważających, że jest ich w sam raz. Najmniej zainteresowani spośród wszystkich zwiększeniem ilości wyjazdów plenerowych są studenci projektowania graficznego, gdyż wśród nich nawet co 12 w roku 2020 uważał, że takich form dydaktycznych jest za wiele.

71

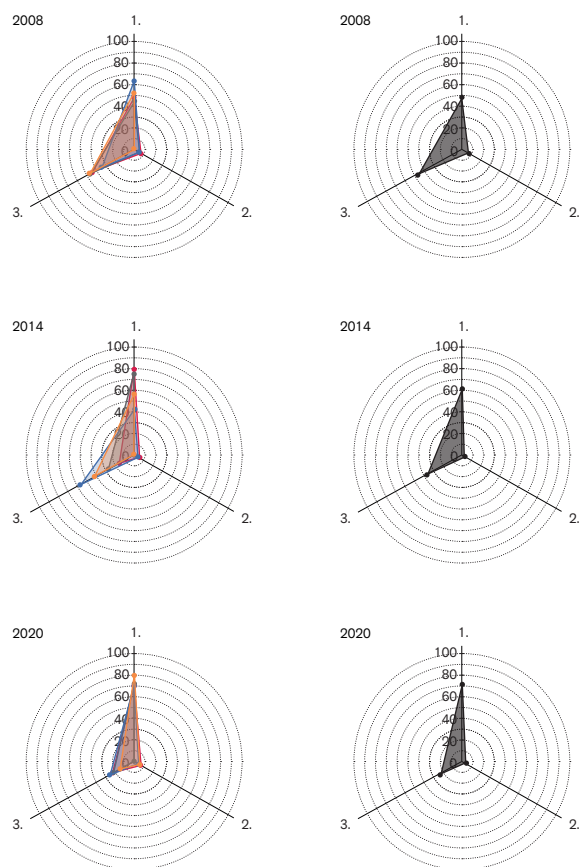
Często wśród wielu opinii studentów, ale też i szerzej w opinii publicznej pojawia się oczekiwanie, by uczelnia lepiej przygotowywała do rzeczywistości po studiach, tj. by w cykl dydaktyczny w większym stopniu były włączane przedmioty niemające bezpośredniego związku ze specyfiką uczelni, ale umożliwiające funkcjonowanie w rzeczywistości poza-uczelnianej, w świecie rywalizacyjnym konkurencji rynkowej. Zgodnie z takim przeświadczeniem także katowicka ASP od lat prowadzi dla studentów zajęcia z przedmiotów przygotowujących do takich sytuacji, są to zajęcia z marketingu, psychologii, prawa autorskiego, itd. Dlatego także i ten moduł dydaktyki został poddany ocenie w badaniu.



1. za mało
2. za dużo
3. w sam raz

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

Także i tu obserwujemy charakterystyczne tendencje i zależności od roku 2008. O ponad 60% (47 w roku 2008 do 76% w 2020) wzrosła liczba uważających, że zajęć takich jest zbyt mało i konsekwentnie blisko o 1/2 zmalała liczba uważających aktualny stan rzeczy za właściwy (43% w 2008 i 21% w 2020). W 2008 roku zasadniczo tyle samo osób uważało, że zajęć takich jest odpowiednio dużo lub zbyt mało, w 2020 tych wskazujących na istotne deficyty w tej kwestii było już ponad 3-krotnie więcej (21 do 76%). Na wzrosty niezadowolonych najsilniej wpływały opinie studentów Wydziału Artystycznego – grafiki warsztatowej i malarstwa. Studenci Wydziału Projektowego (projektowanie graficzne, wzornictwo) byli pod względem takich opinii bardziej umiarkowani. Być może jest to wynikiem przeniesienia związanego z postrzeganiem swojego kierunku i przyszłego zawodu – adepci sztuki czystej, „malarze”, może potrzebują więcej czegoś bliższego rzeczywistości, a pragmatyczni dizajnerzy być może wyobrażają siebie jako mocniej stąpający po ziemi. Zarazem studenci projektowania graficznego i wzornictwa w ilości od 5 do 8% uważają, że zajęć takich jest wręcz za dużo:

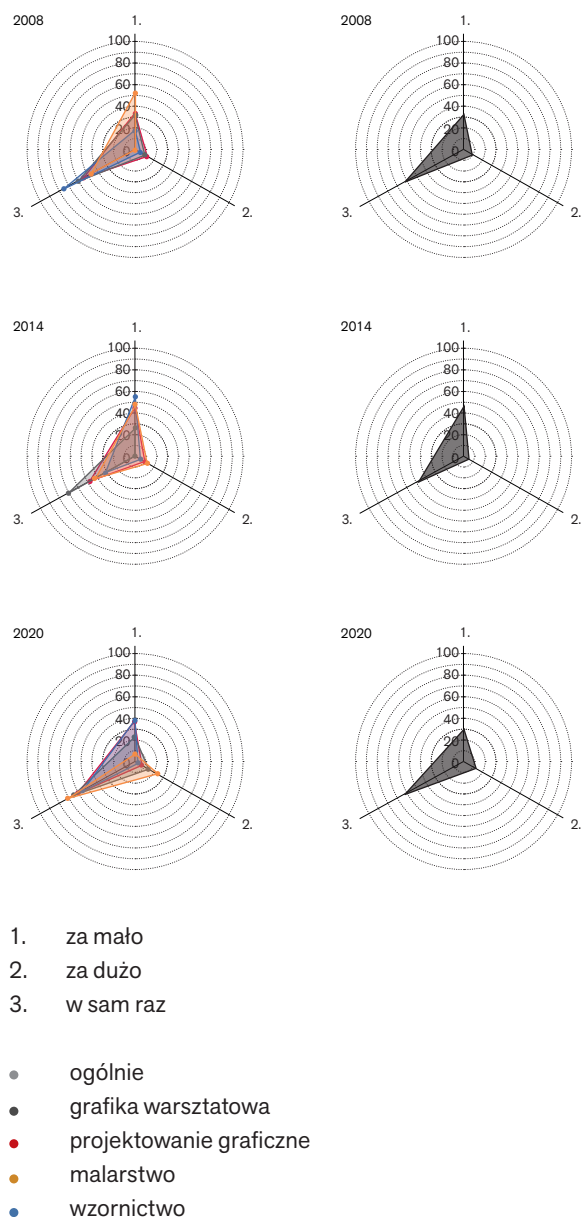


1. za mało
2. za dużo
3. w sam raz

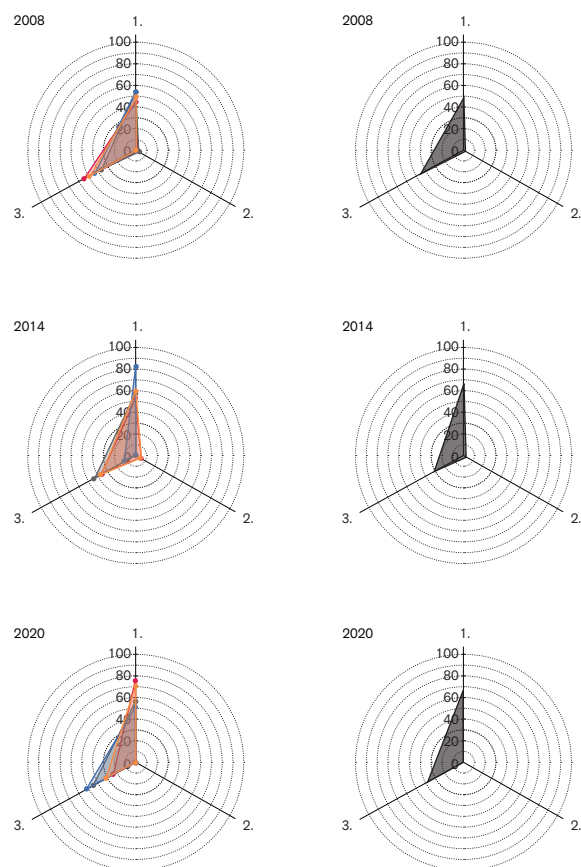
- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

73

W odniesieniu do oceny ilości zajęć z języków obcych obserwujemy charakterystyczne zjawisko: ustabilizowanie ocen z tendencją do zmniejszania się udziału osób spodziewających się w zakresie wzrostów. Osób zadowolonych z aktualnego stanu rzeczy jest ponad połowa (59%), a liczba tych, którzy uważają, że zajęć takich jest jeszcze zbyt mało jest poniżej 1/3. Jednocześnie co 8-my z badanych uważa, że tego rodzaju zajęć na uczelni jest za wiele, a wśród studentów malarstwa w roku 2020 nawet 1/4 tak uważała. Takę studenci tego kierunku w trakcie całego okresu badań wykazywali największe fluktuacje opinii w tym względzie, a najbardziej stabilni zdają się być studenci projektowania graficznego: mniej więcej połowa z nich trwale uważa aktualny stan rzeczy za do przyjęcia, 2%, że zajęć tych powinno być więcej i mniej więcej co 10-ty z nich (w trendzie spadkowym) uważa, że jest ich zbyt wiele. Detale obrazuje poniższy wykres:



Podobnie jak w innych elementach oceny rozłożyły się opinie w kwestii wyjazdów zagranicznych studentów wykorzystujących międzynarodowe programy wymiany i współpracy takie jak Erasmus, czy Sokrates, które weszły już na stałe do praktyki Akademii, podobnie jak i innych uczelni od czasu akcesji Polski do Unii Europejskiej. Pozostająca na poziomie prawie połowy wyników opinia w roku 2008, że jest ich za mało (49%) i rosnąca do niemal $\frac{2}{3}$ w roku 2020 (63%) pokazuje, że oczekiwania studentów w tym zakresie bynajmniej nie zostały już zaspokojone. Maleje też w sposób charakterystyczny (od blisko połowy w roku 2008 do 37% w roku 2020) liczba zadowolonych ze stanu rzeczy. Najsilniej sfrustrowani pod tym względem – i jak można sądzić – spodziewający się zmian dotyczących poszerzenia puli wymiany są studenci projektowania graficznego: niemal $\frac{4}{5}$ z nich życzyłoby sobie takich zmian i tendencja ta jest trwałą na przestrzeni lat. Osobliwością są tu respondenci rekrutujący się ze wzornictwa, wśród nich połowie stan aktualny odpowiada, a połowa ma w tej sprawie niedosyt, ale w w roku 2014 tych niezadowolonych było $\frac{4}{5}$, a zadowolonych jedynie 10%. A ponieważ w tych latach nie nastąpiło radykalne zwiększenie na wzmiankowane programy wymiany wyjazdów studentów wzornictwa w stosunku do innych kierunków, można wnioskować, że to ich oczekiwania uległy zmianom. Stosowne zależności widać na poniższym zestawieniu:

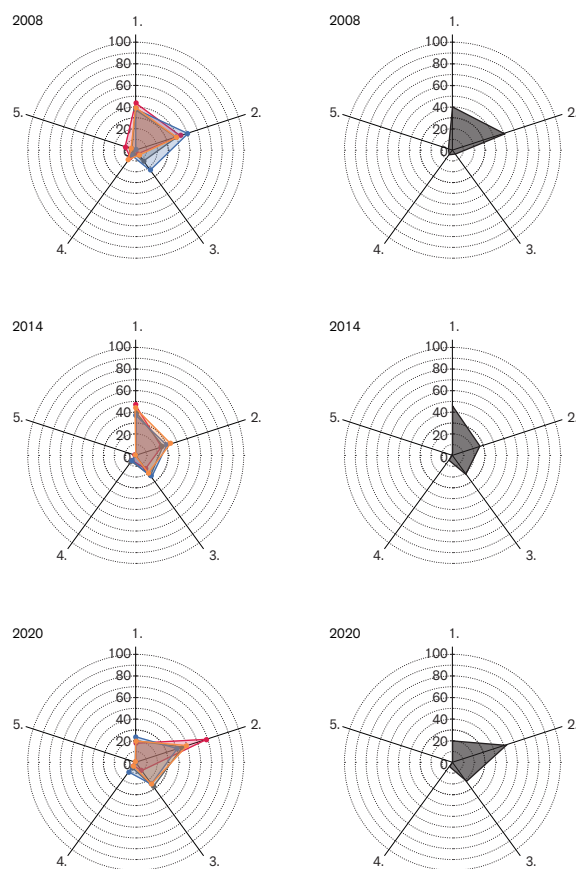


1. za mało
2. za dużo
3. w sam raz

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

75

Interesującym domknięciem tego wątku było wysondowanie opinii badanych dotyczących ich stosunku do wywiązywania się z obowiązku terminowego zaliczania poszczególnych etapów studiów. Czy ich zdaniem postępowanie takie ma głębszy sens i czy w ich przekonaniu takie postępowanie oznacza właściwą i korzystną ich zdaniem strategię życiową. To także można odczytywać jako przejaw szerszej życiowej postawy obowiązkowości, sumienności z wywiązywania się własnych obligacji i planowania własnego postępowania w szerszej perspektywie. W tym ujęciu byłby to przejaw sprawstwa nad własnym życiem. Wyniki, które uzyskano w badaniach obrazuje poniższe zestawienie:



1. za mało
2. za dużo
3. w sam raz

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

Jak pokazują wyniki, opinie badanych w tej sprawie wykazują charakterystyczne tendencje. Aż dwukrotnie mniej osób niż na początku badań w 2008 r. uważa, że należy terminowo wywiązywać się ze swoich obowiązków i w konsekwencji jak najszybciej dążyć do obrony dyplomu. Powiększa się także do ponad 1/2 liczba tych, którzy raczej zgadzają się z opinią, że należy ze swych obowiązków wywiązywać się terminowo, ale nic się nie dzieje, gdy ktoś nie uzyskuje zaliczenia jakiegoś semestru i przedłuża studia. Najsilniej taką opinię w 2020 wyrażali studenci projektowania graficznego (2/3 wskazań), najsłabiej natomiast studenci wzornictwa – dwukrotnie rzadziej niż studenci projektowania graficznego. Tu różnice pomiędzy studentami różnych kierunków, ale tego samego wydziału (Wydział Projektowy) są znaczne, studenci Wydziału Artystycznego [malarstwo, grafika warsztatowa] w tej sprawie zasadniczo nie różnią się w swoich opiniach. Na podobnym, niewysokim poziomie od 4 do 10% wskazań utrzymuje się wśród studentów wszystkich kierunków opinia, że właściwie sprawa ta nie ma większego znaczenia.

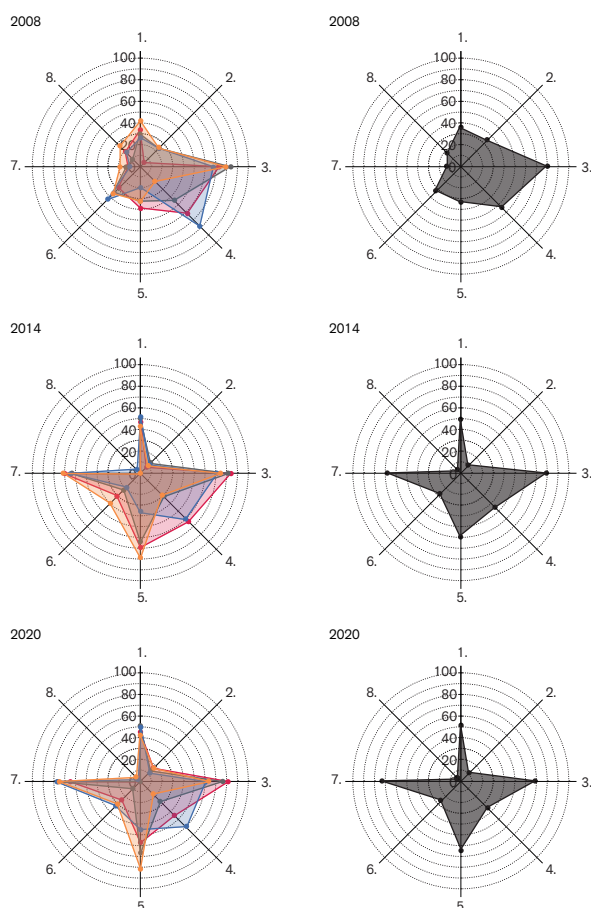
3.

Motywy podjęcia studiów i wybór ASP jako własnej uczelni. Drugi z zaprojektowanych wątków tematycznych należy do kluczowych w zakresie badań we wskazanej dziedzinie, tj. problematyce badań kapitałów kulturowych i społecznych. Motywacja podejmowania studiów, w naszym przypadku studiów artystycznych jest jednym z mocniejszych elementów wskaźnikowych procesów budowania się oraz przemian kapitału społecznego i kulturowego. Zmiany, które tutaj notujemy obrazują wyraźnie zachodzące procesy. W naszym badaniu konstrukcję całego bloku pozostawiamy niezmienioną w całym przebiegu badań – nie było po temu adekwatnych powodów merytorycznych, co więcej przyjęte założenia wyjściowe okazały się efektywne. Pozostała zatem taka sama konstrukcja pytań jak i kafeteria odpowiedzi. Daje to możliwość odpowiednich i bezpośrednich porównań.

77

Pierwszy z elementów tego bloku obrazuje wykres, na którym uwidoczniono odpowiedzi respondentów na wprost zadane pytanie o to, co według ich opinii spowodowało chęć podjęcia studiów w ASP w Katowicach:

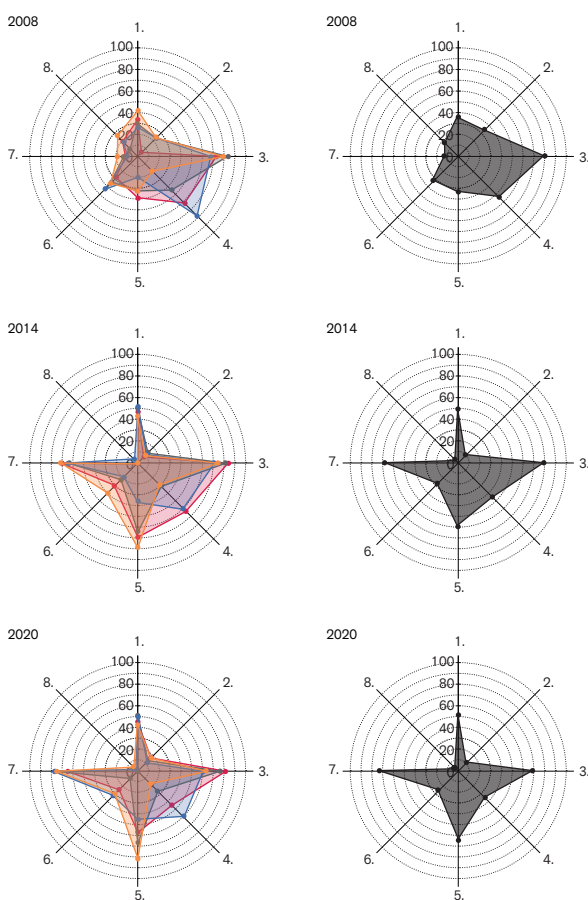
Jak wynika z wykresu ujawniają się tu znaczące różnice w rozkładzie deklaracji od ponad $\frac{2}{3}$ wskazań na nabycie umiejętności warsztatowych od mistrzów-profesorów-artystów – choć z zauważalną tendencją słabnięcia (ponad $\frac{3}{4}$ wskazań w 2008 roku) po ledwie 13,7% deklaracji dotyczących szansy poznania teorii i historii sztuki. Rozrzut deklaracji w rozbiciu na kierunki układa się w taki sposób, że motyw najczęściej deklarowany (nabycie umiejętności warsztatowych) najsilniej rezonuje wśród studentów grafiki warsztatowej – niemal stabilnie na poziomie $\frac{4}{5}$, na malarstwie zdecydowanie maleje do nieco tylko ponad 62%, na projektowaniu graficznym wzrasta do $\frac{4}{5}$ wskazań, za to na wzornictwie odwrotnie maleje w nieinwazyjnym stopniu (60% w roku 2020).



1. możliwość kontaktu z profesjonalną, czystą sztuką i dizajnem
2. szansa poznania teorii i historii sztuki
3. nabycie umiejętności warsztatowych od mistrzów, profesorów, artystów
4. zdobycie zawodu pozwalającego na samodzielność ekonomiczną
5. wewnętrzna potrzeba tworzenia
6. ciekawe spędzenie kilku lat życia
7. chęć samorealizacji
8. inne motywy

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

Niekwestionowanym liderem jest chęć nabycia umiejętności warsztatowych od mistrzów–profesorów–artystów. Drugim w rankingu jest chęć samorealizacji (tendencja zdecydowanego, blisko 6-krotnego wzrostu wskazań). Reszta deklarowanych motywów w podziale na poszczególne kierunki studiów wykazuje rozproszenie wyników i dającą się zauważyć ich migotliwość. Widać więc, że w sprawie motywów podejmowania studiów w Akademii dominują nadal niejako nadal tradycyjne wizje z wyraźnym naciskiem na elementy zdobycia profesjonalnych kompetencji, dopiero potem zaznaczają się te dotyczące samorealizacji.

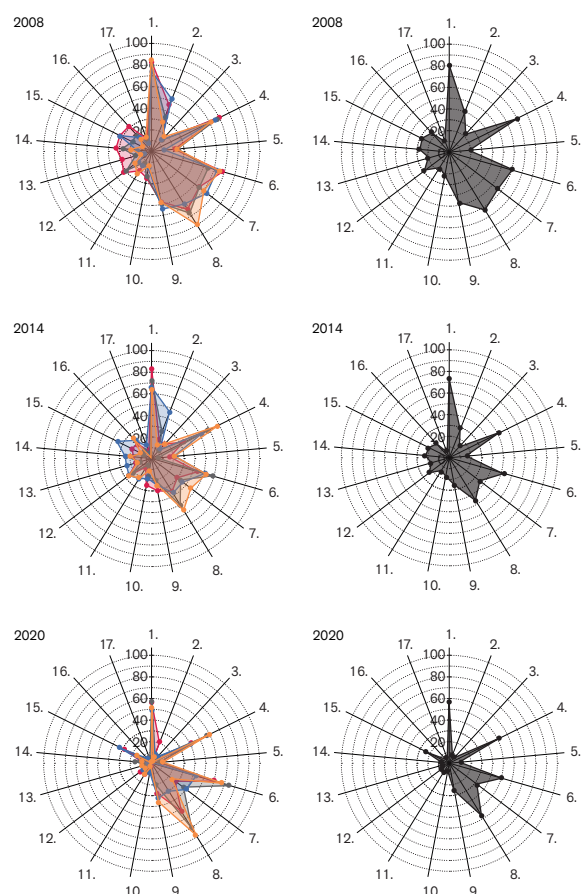


1. możliwość kontaktu z profesjonalną, czystą sztuką i dizajnem
2. szansa poznania teorii i historii sztuki
3. nabycie umiejętności warsztatowych od mistrzów, profesorów, artystów
4. zdobycie zawodu pozwalającego na samodzielność ekonomiczną
5. wewnętrzna potrzeba tworzenia
6. ciekawe spędzenie kilku lat życia
7. chęć samorealizacji
8. inne motywy

Ważnym elementem podsumowującym deklaracje badanych w zakresie motywacji podejmowania studiów w ASP było ponowione pytanie odnoszące do motywów decyzji o studiowaniu w ASP, o zamkniętej strukturze odpowiedzi, z osiemnastopozycyjną kafeterią kategorii znaczących. Pytanie to utrzymuje charakter funkcji syntezującej jak też wewnętrznej weryfikacji wcześniejszego sposobu odpowiadania respondenta. W kwestionariuszu zostało ułożone w jego końcowej części. Pytania wcześniejsze, z uzyskanymi na nie odpowiedziami można traktować wobec niego jako swoisty filtr i przygotowanie. Uzyskane na to pytanie odpowiedzi zawierają niezwykle bogaty i zróżnicowany materiał. Zarówno w odniesieniu do tego jak respondenci reflektują motywy i korzyści płynące ze studiowania w ASP jakie postrzegali przed podjęciem studiów i aktualnie, tj. w trakcie ich odbywania. Analizując dane dotyczące deklaracji respondentów pochodzące z okresu sprzed ich czasu studiów widać stabilność najczęściej wybieranych motywów podejmowania studiów w ciągu całego okresu badań od 2008 roku. Charakterystycznym elementem jest utrzymywanie się nieprzerwanie na trzech pierwszych miejscach tych samych wskazań oraz generalne kurczenie się ich liczebności, co powoduje, że maleje odstęp tych najsilniej frekwentowanych od tych wybieranych rzadziej. Trzy pierwsze pod względem częstości wskazań deklarowane motywy to: zainteresowanie dla samego przedmiotu studiów (spadek od 4/5 do nieco ponad 1/2 wskazań), rozumienie studiów w ASP jako drogi umożliwiającej wykonywanie twórczej pracy w przyszłości (spadek od 2/3 do 1/2 wskazań) i rozumienia studiów jako przestrzeni realizacji pola rozwoju intelektualnego (względnie stabilnie, nieco poniżej 2/3 wskazań) oraz zainteresowań kulturalnych i artystycznych (spadek z 2/3 do ponad połowy wskazań). Wyniki badań nie pokazują istotnych/zdecydowanych różnic pomiędzy tymi deklaracjami sprzed podjęcia studiów w trakcie ich trwania. Widać zarazem wzmocnienie motywu podjęcia studiów dotyczącego samego przedmiotu studiów i odwrócenia tendencji sprzed ich podjęcia: teraz od ponad 1/2 wskazań do poziomu niemal 3/4 oraz wysunięcie się na drugą pozycję motywu dotyczącego rozwoju i realizacji zainteresowań kulturalnych i artystycznych (od początkowo 57 do 64% w roku 2020) i względnie stabilnej pozycji rozumienia studiów jako miejsca rozwoju intelektualnego – teraz, w trakcie odbywania studiów mniej więcej nieco powyżej 1/2 wskazań.

Zasadniczo podobne tendencje odzwierciedlają wyniki w rozkładzie na poszczególne kierunki, warto jednak wskazać, że motyw pierwszego miejsca – zainteresowanie dla samego przedmiotu studiów najmocniej wystąpił wśród studentów grafiki warsztatowej ($\frac{2}{3}$ wskazań przed podjęciem studiów), najsłabiej zaś wśród studentów wzornictwa ($\frac{1}{2}$ wskazań przed podjęciem studiów) i jest to znaczący spadek, podczas, gdy na wszystkich innych kierunkach notujemy tutaj lekkie wzrosty lub wynik taki sam jak poprzednio (projektowanie graficzne). Natomiast na zarówno na kierunkach wydziału Artystycznego (malarstwo, grafika warsztatowa) jak i projektowaniu graficznym, w trakcie odbywania studiów prym wiedzie to, że studia umożliwiają rozwój i realizację zainteresowań kulturalnych i artystycznych. Gdy porównać motywy podejmowania studiów w trakcie ich odbywania studiów, z deklaracjami sprzed ich podjęcia, to widać, że rozkład odpowiedzi radykalnie nie zmienia się oraz, że opinie te wykazują na znaczną trwałość. Warto też zwrócić uwagę na fakt, że nadal w wyborze studiów przeważają motywacje tożsamościowe i odnoszące się do wartości samorealizacyjnych, a te o charakterze merkantylnym, życiowego powodzenia i materialnego sukcesu znajdują się na dalszych miejscach lub wręcz są nieobecne. Można tu zauważyć w odpowiedziach respondentów młodzieńczy idealizm i nastawienie na artystyczną twórczość. Opisane zależności uwidacznia poniższe zestawienia:

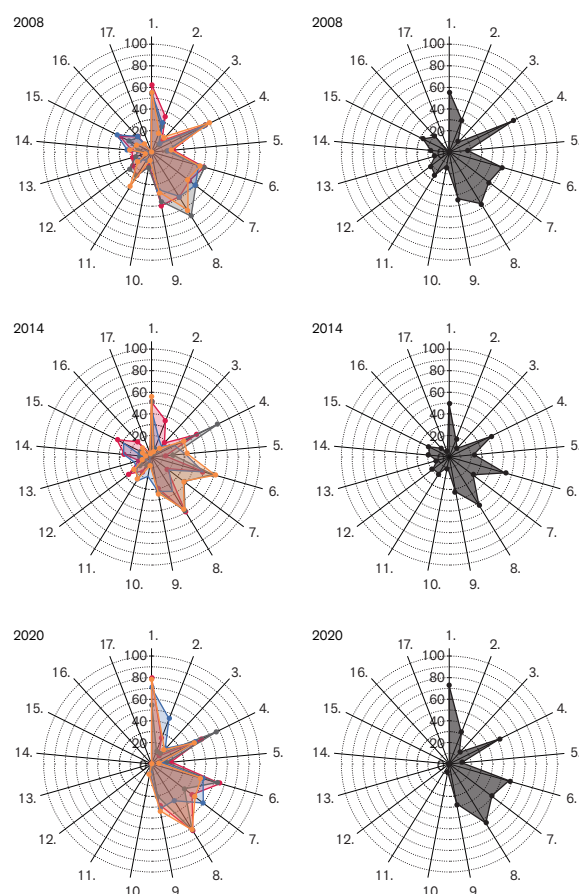
1. interesował mnie przedmiot studiów, chciałem(a)m pogłębiać swoją wiedzę w tym zakresie
2. studia dają szansę osiągnięcia w przyszłości wysokiego materialnego standardu życia
3. ukończenie przeze mnie studiów było marzeniem rodziców
4. studia są drogą do pracy o twórczym charakterze
5. studia odsuwają na później okres pracy i dorosłych obowiązków; przedłużają okres młodości
6. studia rozwijają intelektualnie
7. dyplom wyższej uczelni może pomóc w życiu
8. studia umożliwiają rozwój i realizację zainteresowań kulturalnych i artystycznych
9. życie studenckie dostarcza możliwości atrakcyjnego spędzenia czasu i poznawania interesujących ludzi
10. tylko człowiek z wyższym wykształceniem ma możliwość osiągnięcia wyższych stanowisk kierowniczych
11. studia pozwalają na dość swobodne dysponowanie swoim czasem



12. studia zapewniają przynależność do inteligencji, która stanowi elitę kulturalną społeczeństwa
13. studia pozwalają na awans społeczny lub też chronią przed degradacją do niższych warstw
14. wybrany zawód mogę wykonywać tylko po ukończeniu studiów
15. studia pozwalają na zdobycie umiejętności umożliwiających odniesienie sukcesu w rywalizacji z innymi ludźmi
16. w dzisiejszej Polsce wysoko ceni się ludzi z wyższym wykształceniem
17. inne

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

Należy też zaznaczyć, że niemal jednolicie utrzymuje się dominacja czterech pierwszych motywów budując „pierwszą ligę”, reszta ich jest wskazywana zwykle co najmniej dwukrotnie rzadziej. Można więc powiedzieć, że także i w tym przypadku studenci ASP zachowują stabilność opinii deklarowanych motywów podejmowania studiów w tej uczelni z utrzymującą się tendencją do krystalizowania się motywów głównych o merytorycznej orientacji (studia drogą do pracy o twórczym charakterze, sam przedmiot studiów, intelektualne walory studiowania) i motywów pobocznych (materialny standard życia, społeczny prestiż, rodzicielskie ambicje, itd.). Szczegółowe dane pokazuje poniższy wykres:

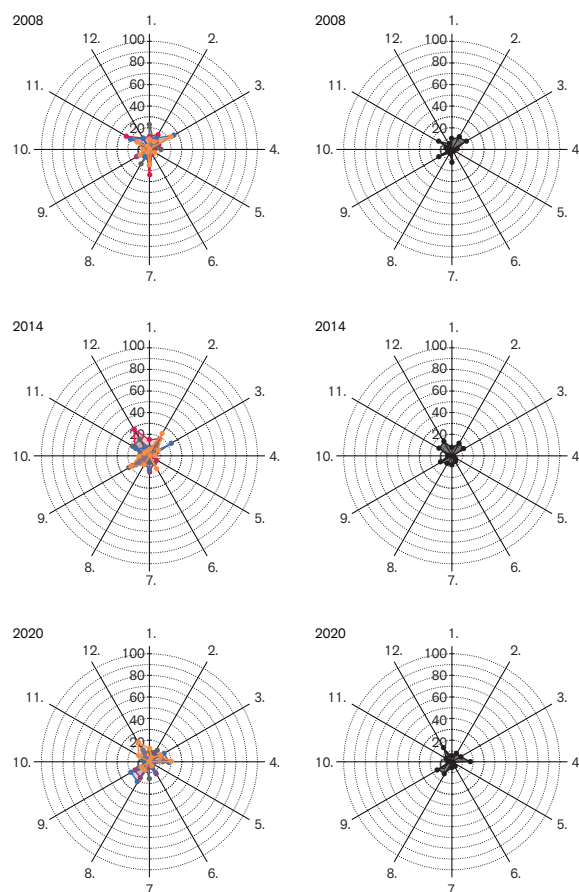


1. interesował mnie przedmiot studiów, chciałem(a)m pogłębiać swoją wiedzę w tym zakresie
2. studia dają szansę osiągnięcia w przyszłości wysokiego materialnego standardu życia
3. ukończenie przeze mnie studiów było marzeniem rodziców
4. studia są drogą do pracy o twórczym charakterze
5. studia odsuwają na później okres pracy i dorosłych obowiązków; przedłużają okres młodości
6. studia rozwijają intelektualnie
7. dyplom wyższej uczelni może pomóc w życiu
8. studia umożliwiają rozwój i realizację zainteresowań kulturalnych i artystycznych
9. życie studenckie dostarcza możliwości atrakcyjnego spędzenia czasu i poznawania interesujących ludzi
10. tylko człowiek z wyższym wykształceniem ma możliwość osiągnięcia wyższych stanowisk kierowniczych
11. studia pozwalają na dość swobodne dysponowanie swoim czasem

12. studia zapewniają przynależność do inteligencji, która stanowi elitę kulturalną społeczeństwa
13. studia pozwalają na awans społeczny lub też chronią przed degradacją do niższych warstw
14. wybrany zawód mogę wykonywać tylko po ukończeniu studiów
15. studia pozwalają na zdobycie umiejętności umożliwiających odniesienie sukcesu w rywalizacji z innymi ludźmi
16. w dzisiejszej Polsce wysoko ceni się ludzi z wyższym wykształceniem
17. inne

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

4. Stereotypy i skojarzenia. Jak wiadomo, niewątpliwie ważnym aspektem tożsamości jest to, co staje się elementem mimowolnym, wchodzi w obszar oczywistości i jest przywoływane w pierwszych skojarzeniach, a z czasem staje się podstawą konstruowania stereotypu. W trakcie całego czasu prowadzonych badań pytaliśmy więc studentów jakie są ich pierwsze skojarzenia ze sformułowaniem „ASP w Katowicach”.²⁶ Jak widać z poniżej zamieszczonego materiału, na poziomie wyników globalnych, obserwujemy charakterystyczne tendencje: generalnie wyniki wykazują znaczne rozproszenie deklarowanych określeń, a trzy deklarowane elementy wydają się kluczowe, to elitarność, renoma, prestiż (stabilna 1/3 wskazań), sztuka i rozwój, kreatywność, twórczość (ok. 10% wskazań w odchyłkach w górę i w dół) i generalnie spojrzenia pozytywne, także ok. wyborów (po zważeniu wyników). Ponieważ rozproszenie wyników pokazuje się jako bardzo silne, trudno jest formułować jakieś poważniejsze konkluzje. Uwidacznia to poniższe zestawienie:

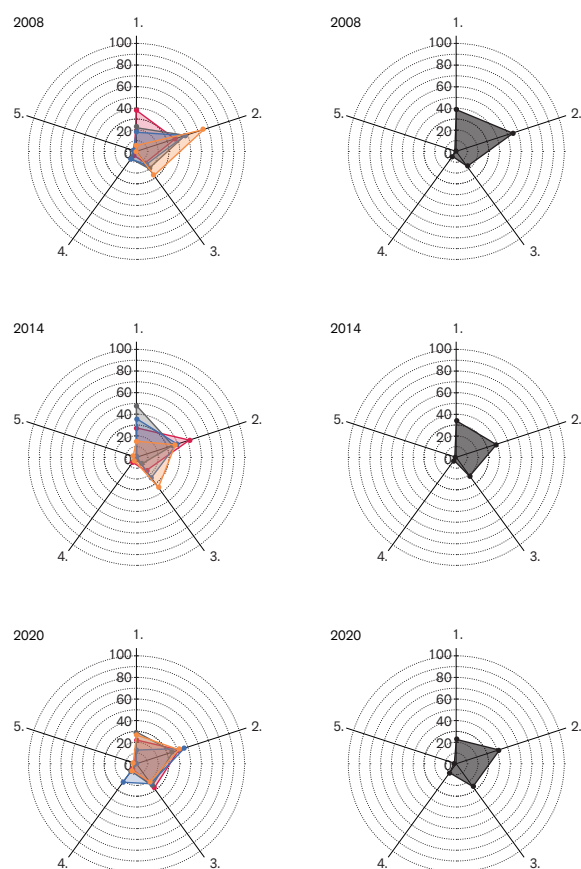


1. grafika
2. sztuka
3. design
4. dobra uczelnia
5. poczucie przynależności
6. młodość, świeżość, nowoczesność
7. otwartość, niezależność, swoboda
8. rozwój, kreatywność, twórczość
9. elitarność, renoma, prestiż
10. lokalizacja z przestrzenią
11. skojarzenia pozytywne
12. skojarzenia negatywne

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

26 ponieważ respondenci odpowiadając na pytanie samodzielnie wpisywali określenia, których chcieli użyć (zasada pytania otwartego) podstawą budowania kafeterii było stosowanie kluczy kategorizacyjnych według reguły najmniejszego dyferencjału semantycznego.

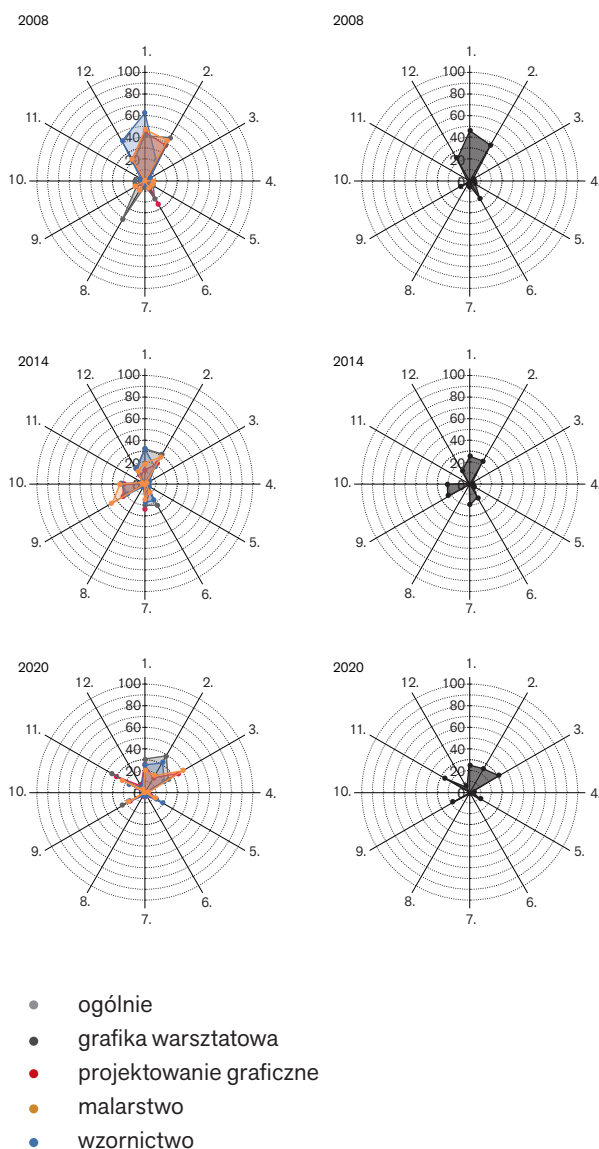
Wśród krążących stereotypowych sformułowań dookoła uczelni artystycznych, w tym ASP, jednym z najbardziej rozpowszechnionych jest to o elitarnym charakterze tej uczelni. Podobnie i w tym przypadku, przez cały okres badań pytaliśmy respondentów na ile zgadzają się z taką opinią o własnej szkole, na ile są skłonni ten stereotyp wiązać z tożsamością uczelni. Pytaliśmy o to w dwóch aspektach: czy ASP jako szkoła projektowa jest uczelnią elitarną i czy ASP jako szkoła artystyczna jest uczelnią elitarną. Respondenci podobnie niemal trwale są skłonni postrzegać ASP jako szkołę elitarną, zarówno jako szkołę artystyczną jak i projektową – zsumowane odpowiednie wskazania, tak i raczej tak, uzyskują mniej więcej $\frac{3}{4}$ odpowiedzi, choć z niewielką tendencją spadającą; potwierdza się to również w przypadku opinii odrzucających – jedynie śladowe ilości badanych będą utrzymywać, że ASP nie jest szkołą elitarną. Największe zróżnicowanie opinii w zakresie zdecydowanego rozumienia elitarności szkoły notujemy studentów malarstwa: od ledwo 5% odpowiedzi w roku 2008 do ponad $\frac{1}{4}$ w roku 2020. Najmocniejszy głos elitarności szkoły zarówno, gdy mamy na myśli jej kontekst artystyczny jak projektowy ujawnia ją studenci projektowania graficznego ($\frac{2}{5}$ do $\frac{1}{5}$ w odpowiedziach zdecydowanie tak) i grafika warsztatowa (uśredniony wynik z całości pomiarów, to ok. $\frac{1}{3}$ wskazań), a najmniej takich opinii spotykamy wśród studentów wzornictwa – przy uśrednieniu wyników, tak uważających jest wśród nich blisko trzykrotnie mniej niż wśród studentów projektowania graficznego. Odpowiednie dane ujawnia poniższy wykres:



1. zdecydowanie tak
2. raczej tak
3. trudno powiedzieć
4. raczej nie
5. zdecydowanie nie

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

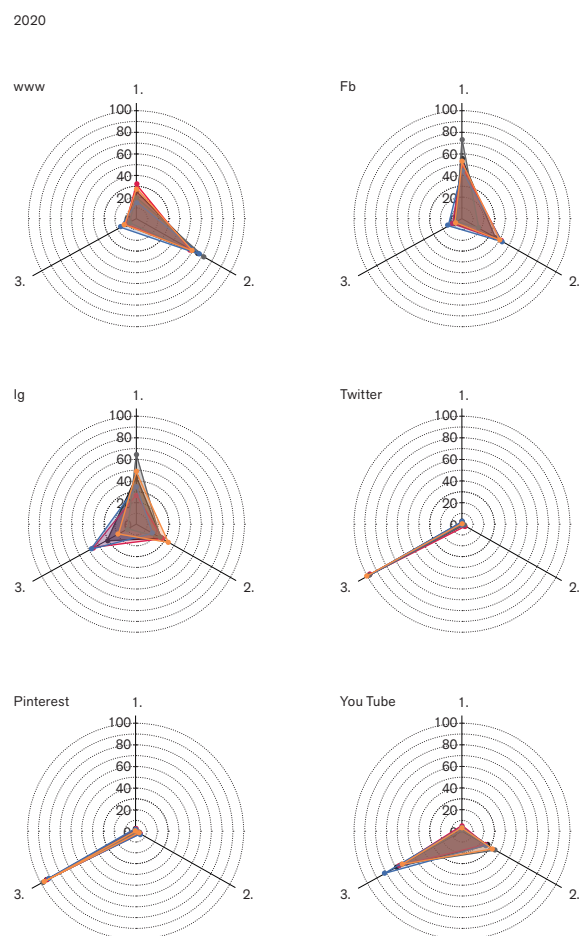
5. Oczekiwania wobec szkoły i źródła informacji o niej. Ważnym elementem wpływającym na postrzeganie szkoły jest rozpoznanie żywionych przez respondentów oczekiwań i powiązanych z tym motywów przejawiających się na poziomie wskaźnikowym w postaci zapamiętanych źródeł pierwszych informacji. W pomiarze każdego roku pytaliśmy o te zagadnienia, a uzyskane dane te ukazuje poniższy wykres²⁷:



Jak z niego wynika trwale jednym z najsilniejszych źródeł pierwszych informacji jest środowisko rówieśnicze, ale notujemy tu spadek z poziomu niemal 1/2 wskazań do nieco ponad 1/4. Drugim, stabilnym, choć o słabnącym co do ilości wskazań źródłem informacji o ASP są nauczyciele ze szkoły średniej (tendencja spadkowa z wyjściowych 39% do 26) i dopiero na trzecim miejscu zdobywający pole Internet (w tym media społecznościowe – nieco poniżej 1/5 wskazań). Tym można tłumaczyć prawie całkowity zanik odrębnych wskazań na rówieśników. Za to pojawia się jako istotny element informacji i komunikacji z uczelnią strona internetowa (ponad 1/4 wskazań). Widać także prawie całkowity zanik kiedyś ważnego źródła informacji w postaci targów edukacyjnych – jak można sądzić ta instytucja kiedyś o sporym oddziaływaniu, ma już dzisiaj zdecydowanie historyczny charakter. W odniesieniu do podziału wyników na poszczególne kierunki studiów widać zdecydowane rozproszenie deklaracji, a początkowe bardzo silne w tym względzie deklaracje wskazujące na grafice warsztatowej na nauczycieli i rówieśników zachowują taką trwałość tylko tu, na malarstwie szybciej pokaże w tym względzie swą siłę Internet, ale ostatecznie i tak wszystko zostaje zmajoryzowane przez kontakt rówieśniczy (blisko 1/2 wskazań w 2020 roku). Podobnie, choć mniejszym natężeniu będzie się to pokazywać w wynikach projektowania graficznego. A w przypadku studentów wzornictwa, gdzie na początku badań, w roku 2008, w blisko 2/3 deklaracji źródłem wiedzy o uczelni byli rówieśnicy, ten czynnik osłabł ponad 2,5-krotnie.

27 kafeeteria odpowiedzi sporządzona przy użyciu kluczy kategoryzacyjnych podobnie jak w innych pytaniach otwartych.

Dla pełniejszego obrazu tego, w jaki sposób studenci korzystając z dostępnych źródeł informacji, w roku 2020 zapytaliśmy o ich aktywność w sieci i w mediach społecznościowych: szukania informacji o uczelni na stronie www oraz wykorzystywanie do komunikacji dostępnych kanałów komunikowania jak Facebook, Instagram, Twitter [X], Pinterest czy You Tube. To, że blisko 9 na 10 osób korzysta regularnie bądź okazjonalnie ze strony internetowej Akademii należy uznać za wynik oczywisty w dzisiejszych realiach, także podobny rodzaj nasycenia w komunikacji notuje Facebook – 90% dla wyników średnich, a dla wydziału artystycznego nawet 95%. Zarazem medium także bardzo silnie wykorzystywanym do wzajemnej komunikacji okazuje się Instagram, z niego korzysta regularnie bądź okazjonalnie ponad $\frac{2}{3}$ badanych, a w przypadku kierunków wydziału artystycznego jeszcze bardziej intensywnie – badani z grafiki deklarowali używanie tego kanału nawet w 90% (stałe bądź okazjonalnie). Studenci wydziału projektowego pod tym względem byli bardziej powściągliwi, najbardziej z wzornictwa (nie więcej niż $\frac{1}{2}$ wskazań). Pozostałe kanały notują śladowe wyniki zainteresowania.

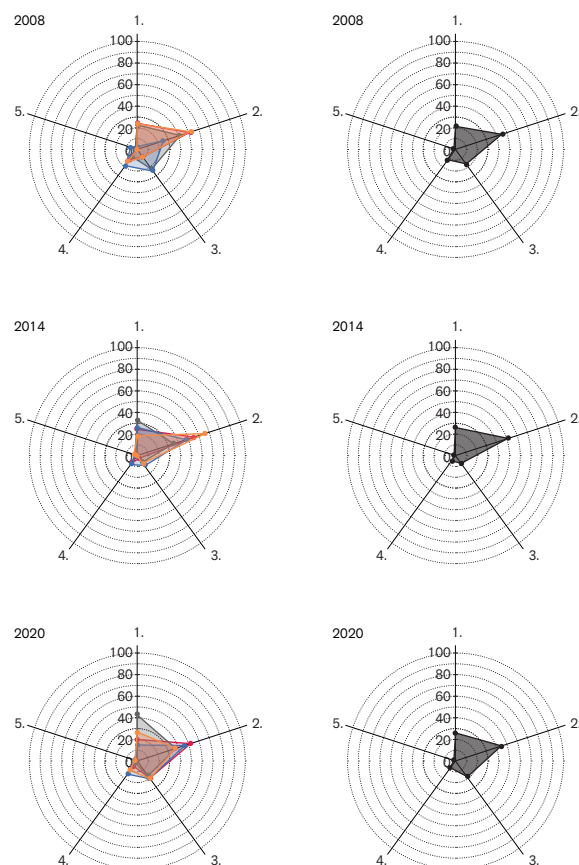


1. regularnie (na bieżąco)
2. okazjonalnie
3. wcale

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

Treściami korespondującymi z opisanymi powyżej są oczekiwania jakie żywią przyszl, a potem aktualni studenci danej uczelni. Także i tu przez wszystkie lata badań pytaliśmy respondentów o to, czy ich zdaniem studia w ASP w Katowicach są zgodne z oczekiwaniami jakie mieli przed ich podjęciem:

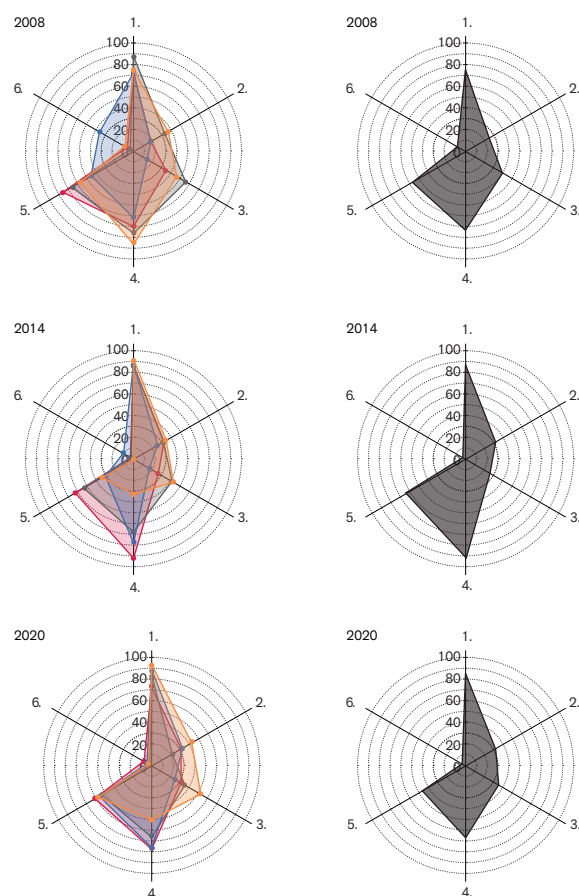
Przyglądając się wynikom na zaprezentowanym powyżej wykresie, nadal w zdecydowanej większości przypadków oczekiwania te zrealizowały się i stan ten nie wykazuje większych zmian od 2008 roku. Podobnie liczba tych, których oczekiwania raczej się nie spełniły utrzymuje się, lecz z tendencją spadającą i w sumie kategoria niezadowolonych nie przekracza 10%. Jednak w rozbiciu na kierunki obraz staje się już bardziej zróżnicowany. Stabilną i zasadniczo dobrą sytuację pod tym względem notujemy na kierunkach wydziału artystycznego, natomiast na wydziale projektowym projektowanie graficzne wykazuje opinie przylegające do średnich, wzornictwo natomiast będąc najbardziej sfrustrowane w roku 2008 – jedynie 3% spośród ich uznawało wówczas, że uczelnia zdecydowanie realizuje ich oczekiwania – w roku 2020 deklaruje już opinie nie odbiegające radykalnie od średnich. Jednocześnie to wśród nich jest blisko 1/5 uważająca, że studia raczej nie lub zdecydowanie nie są zgodne z ich oczekiwaniami sprzed ich podjęcia. Oznacza to faktyczny zawód.



1. zdecydowanie tak
2. raczej tak
3. trudno powiedzieć
4. raczej nie
5. zdecydowanie nie

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

W tym kontekście zasadne się staje konfrontowanie tych wyników z deklaracjami respondentów dotyczących tego, na co powinien być położony nacisk w programie studiów. Podobnie więc jak w latach poprzednich pytaliśmy respondentów o takie zagadnienia. Uzyskane wyniki pokazują trwałość opinii badanych od 2008 roku. Niezmienne trzy postulaty do uwzględnienia w programie studiów, według deklaracji badanych to: praktyka technik warsztatowych w sztuce (średnio ponad 4/5), wiedza o tworzeniu nowoczesnej sztuki i nowoczesnego dizajnu ($\frac{2}{3}$) oraz wiedza o tworzeniu sztuki nowych mediów (poniżej $\frac{2}{3}$). Charakterystyczną cechą wyników jest utrzymujący się wysoki poziom wskazań nie tylko tych, ale wszystkich ujawnianych postulatów do zrealizowania w programie studiów. Zwraca uwagę także trwałość opinii w tej sprawie w rozbiciu na poszczególne kierunki studiów, z zachowaniem uprzednich odrębności. Motyw o największej liczbie wskazań „od zawsze”, praktyka technik warsztatowych w sztuce, na wzornictwie uzyskuje nawet w 2020 r. 90% wskazań, tzn., że prawie wszyscy studenci tego kierunku uznają ten rodzaj treści jako niezbędny w dydaktyce. Na kierunku projektowanego graficznego ten wynik nie sięga poziomu $\frac{3}{4}$ wskazań. Wiedza o tworzeniu sztuki tradycyjnej najlepiej się ma ma kierunkach wydziału artystycznego (około połowy wskazań), słabiej na wydziale projektowym – na wzornictwie nawet w połowie mniejszej liczbie wskazań, zaś do sztuki nowoczesnej i nowoczesnego dizajnu liczba wskazań utrzymuje się na wysokim poziomie na wszystkich kierunkach i oscyluje około $\frac{2}{3}$ wskazań:



1. praktyka technik warsztatowych w sztuce
2. teoria technik warsztatowych w sztuce
3. wiedza o tworzeniu sztuki tradycyjnej
4. wiedza o tworzeniu sztuki nowoczesnej i nowoczesnego dizajnu
5. wiedza o tworzeniu sztuki nowych mediów
6. inne

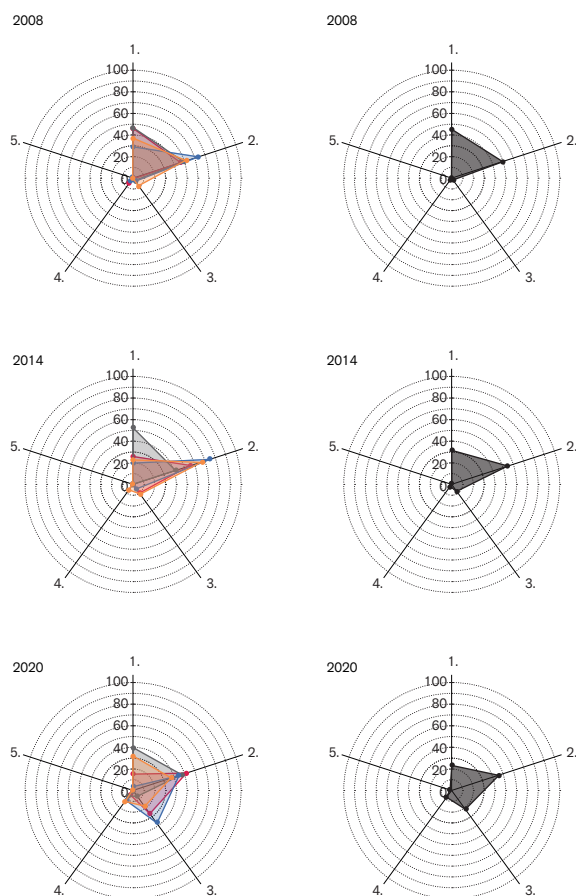
- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

6.

Relacja kadra – studenci. Jak skądinąd wiemy, w każdym przypadku działającej struktury organizacyjnej relacje pomiędzy jej elementami mają kluczowe znaczenie dla sprawnego jej funkcjonowania, spójności i w konsekwencji dla budowania tożsamości. W trakcie całego okresu badania tegorocznym zagadnieniem te były identyfikowane poprzez zadanie wyskalowanego pytania o ocenę jakości współpracy pomiędzy nauczycielami akademickimi, czyli kadram a studentami, a także poprzez otwarte pytanie o wskazanie ewentualnych, głównych problemów pojawiających się w tych relacjach.

Jak można zobaczyć na poniżej zamieszczonym wykresie, ogólnie jakość tej współpracy trwale jest oceniana jako dobra – ilość ocen dobrych (jakość współpracy dobra, ale czasem zdarzają się problemy) i bardzo dobrych (jakość współpracy jest wysoka i nie ma problemów) oscyluje trwale na bardzo wysokim poziomie przekraczając $\frac{4}{5}$ takich opinii w roku 2008, ale z tendencją spadkową – w rok 2020 ocen takich jest już nieco więcej niż $\frac{2}{3}$. Jednocześnie urasta do poziomu niemal $\frac{1}{4}$ liczba ocen wskazujących, że jakość tej współpracy ma tyle samo plusów, co minusów, a co w roku 2008 występowało jedynie w śladowych ilościach. Wzrost tej tendencji obserwujemy na wszystkich kierunkach, jednakże studenci wzornictwa są tu najbardziej krytyczni, tu już blisko $\frac{2}{5}$ ma taką opinię, a tych uważających, że nie ma w tym względzie żadnych problemów jest w roku 2020 zaledwie 4%. Tu dynamika tych niekorzystnych zmian ujawnia się z największą siłą. Podobnie studenci wzornictwa i malarstwa uważają, że jakość tej współpracy pozostawia wiele do życzenia (mniej więcej co ósmy z nich):

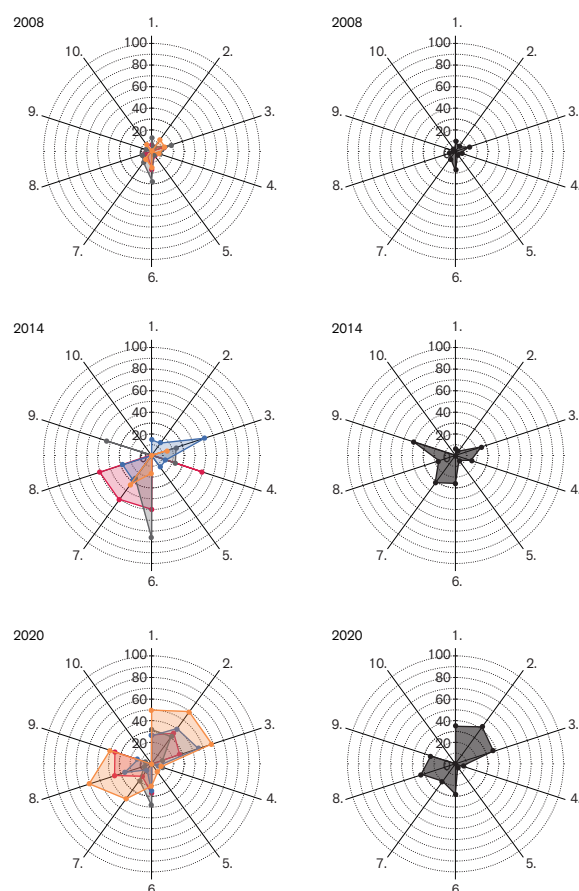
Możemy więc powiedzieć, że generalnie co do oceny współpracy pomiędzy pedagogami i studentami wyniki są korzystne, ale niepokojąca jest tendencja ujawniająca pojawienie się problemów, co zasadniczo do tej pory nie było notowane w ogóle, albo tylko w minimalnym zakresie.



1. jakość współpracy jest wysoka i nie ma z tym problemów
2. jakość współpracy jest dobra, ale czasem pojawiają się problemy
3. jakość współpracy ma tyle samo plusów co minusów
4. jakość współpracy pozostawia wiele do życzenia
5. jakość współpracy jest zdecydowanie zła

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

Naturalnym wobec tego pytaniem jest podanie powodów, konkretnych problemów wiążących się z tą współpracą. Pytanie to miało charakter otwarty i problemy sygnalizowali sami badani²⁸. Jak się okazało i co widać ze sporządzonego poniżej zestawienia formułowane problemy/powody niedobrej współpracy są bywały bardzo rozproszone oraz wykazywały dużą dozę zmienności, tak w układzie generalnym, jak w podziale na poszczególne kierunki studiów. W przypadku malarstwa w roku 2020 widać odbiegającą radykalnie i nie notowaną wcześniej i na innych kierunkach skłonność do wyrażania mocnych opinii, a w przypadku wzornictwa radykalną niechęć, niemal obstrukcję w wyrażaniu swego zdania. Stąd wyniki te należy traktować z dużą ostrożnością. Tym nie mniej trzy kwestie zdają się mieć znaczenie ważniejsze w opinii badanych niż inne, to brak chęci porozumienia się ze studentami – motyw rosnący w 2020 do 1/3 wskazań, dalej niezrozumiałe, wygórowane wymagania ze strony pedagogów (wzrost do ponad 1/3 wskazań) i niesprawiedliwe oceny ferowane bez odpowiedniego uzasadnienia (prawie 2,5 krotny wzrost do blisko 2/5 wskazań z istniejących wcześniej w roku 2008). To także manifestowanie lekceważącego stosunku wobec studentów w 1/3 wypowiedzi w roku 2020 i generalnie nie liczenie się ze zdaniem studentów (1/4 wskazań w 2020 roku). Należy jednak pamiętać, że to pula wypowiedzi negatywnych, „pretensji”, a te jak wiadomo mają zarówno swoją charakterystykę ekspresji, jak i powody ujawnienia. I w takim kontekście należy powyższe dane traktować. Można jedynie powiedzieć, że zgeneralizowany lider problemów współpracy – kłopoty z komunikacją w różnej postaci właściwie pozostaje constans, ma jedynie odmienne artykulacje i treść. Poniższy wykres obrazuje raportowane kwestie:



1. brak chęci porozumienia się ze studentami
2. niezrozumiałe, wygórowane wymagania ze strony pedagogów
3. niesprawiedliwe oceny ferowane bez odpowiedniego uzasadnienia
4. niezrozumienie przez prowadzących współczesnej sztuki/dizajnu
5. nieznanomość przez prowadzących współczesnej sztuki/dizajnu
6. brak dostatecznej ilości czasu poświęcanego studentom
7. częsta nieobecność prowadzących na zajęciach
8. manifestowanie lekceważącego stosunku wobec studentów
9. nie liczenie się ze zdaniem studentów
10. spóźnienia

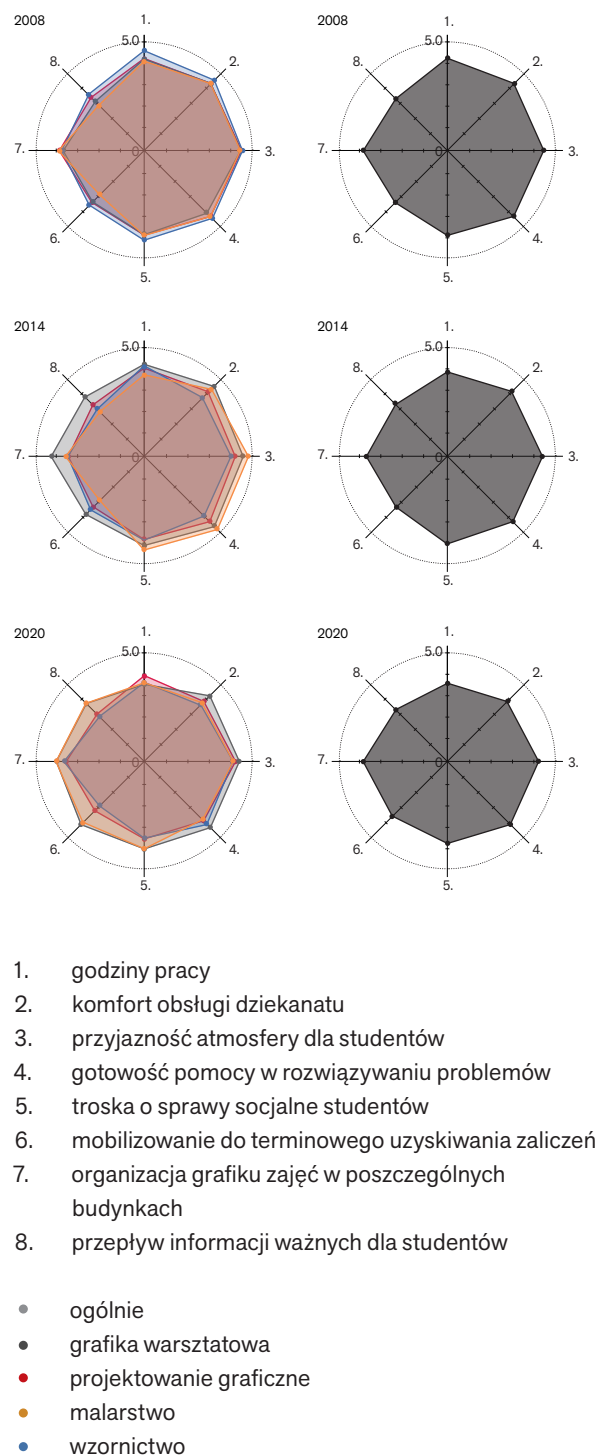
- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

28 dla zachowania możliwości porównań w budowaniu kategorii kafeterii posługiwano się kluczami kategoryzacyjnymi wykorzystując wyniki badań z całego okresu 2008–2020.

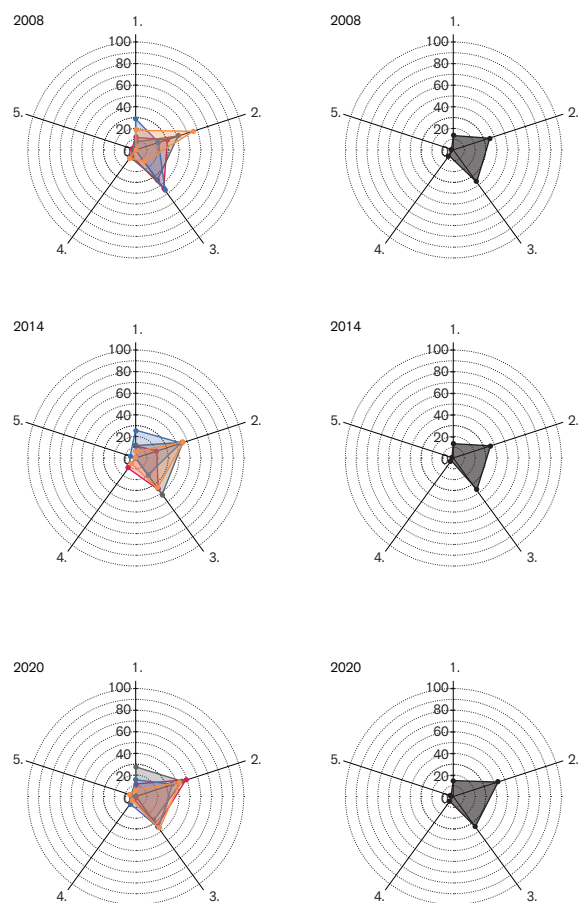
Dla pełniejszego obrazu istotne jest zapoznanie się z opiniami z drugiej strony, to znaczy opiniami pedagogów w tak żywej dla funkcjonowania uczelni sprawie (dane do porównań z badań lat 2011–2012). Te różnią się zdecydowanie od tych wyrażanych przez studentów – pedagodzy widzą jako problemy co innego i na co innego zwracają uwagę. Dla nich najważniejsze są właściwie trzy kwestie: niewłaściwe zachowania studentów (brak kindersztuby) to ok. 1/5 wskazań, częsta nieobecność na zajęciach (co 7-ma opinia) i ogólnie wyrażone problemy z komunikacją (wskazanie co 8-ej osoby udzielającej odpowiedzi). Można więc powiedzieć, że studenci skarżą się złą komunikacją i niechęć do zrozumienia ich sytuacji ze strony prowadzących, a prowadzący na niewłaściwe zachowania studentów i absencję na zajęciach, dopiero w dalszej kolejności na problemy związane ze wzajemną komunikacją.

7.

Ocena funkcjonowania administracji. Jak zwykle kwestią kluczową dla dobrego funkcjonowania każdej uczelni jest sprawnie działająca administracja. Jej aktywność ma istotne znaczenie dla sposobu odnajdywania się studentów w przestrzeni uczelni, podlega też z ich strony – jak wszystkie elementy szkoły – ocenom. Dlatego w przeprowadzonych badaniach działalność administracji została poddana rozpoznaniu według ustalonych poprzednio założeń. Respondenci byli proszeni o dokonanie oceny pracy administracji we wskazanych obszarach według skali ocen szkolnych. Uzyskane wyniki zostały wystandaryzowane do średnich (ważonych) i w takiej postaci są prezentowane. Z uzyskanych wyników badań widać, że generalnie oceny poszczególnych aspektów funkcjonowania administracji nie zmieniły się znacząco w ciągu całego czasu prowadzenia badań, tj. od 2008 roku i wykazują daleko idącą trwałość. Nadal najlepiej oceniana jest przyjazność atmosfery dla studentów (4,5) i gotowość do rozwiązywania problemów studentów (4,4) komfort obsługi dziekanatu (4,1) oraz godziny pracy dziekanatu (4,1). Najślabiej ocenianymi aspektami pracy administracji są przepływ informacji ważnych dla studentów (3,5), oraz mobilizowanie do terminowego uzyskiwania zaliczeń (3,7). Oceny w rozbiciu na poszczególne kierunki studiów nadal charakteryzują się jednolitym (gładkim) przebiegiem, to znaczy, że wszystkie kierunki oceniają poszczególne elementy funkcjonowania administracji zasadniczo podobnie i nigdzie nie notujemy znaczących odchyłek od średnich. A jeśli do ocen studenckich dołączymy oceny pedagogów, to okaże się, że tu jeszcze bardziej niż w innych obszarach opinie pedagogów wykazują współmierność z ocenami studentów. Także i pedagodzy lepiej oceniają relacje czysto interpersonalne od spraw czysto organizacyjnych, są jedynie bardziej w tych ocenach krytyczni. Odpowiednie dane widzimy na wykresie:



Dodatkowym elementem dopełniającym ukazywany tu obraz jest ocena, której udzielali respondenci poproszeni o wzięcie pod uwagę sprawności administracji w organizowaniu pomocy stypendialnej dla studentów. Z wykresu poniżej dowiadujemy się, że ocena ta ogólnie jest umiarkowanie dobra i utrzymuje się nieprzerwanie od 2008 r. I wzrasta już powyżej 1/2 deklaracji badanych (suma ocen zdecydowanie dobrze i dobrze). Około 1/3 nie ma zdania, a tylko w śladowych ilościach badani oceniają działalność administracji w tym względzie raczej źle i bardzo źle. Najbardziej krytyczni w tej ocenie są studenci wzornictwa (w sumie 12% w roku 2020), najbardziej zaś przychylni studenci grafiki warsztatowej – wśród nich nie było nikogo, kto wyraziłby taką opinię od 2014 roku:



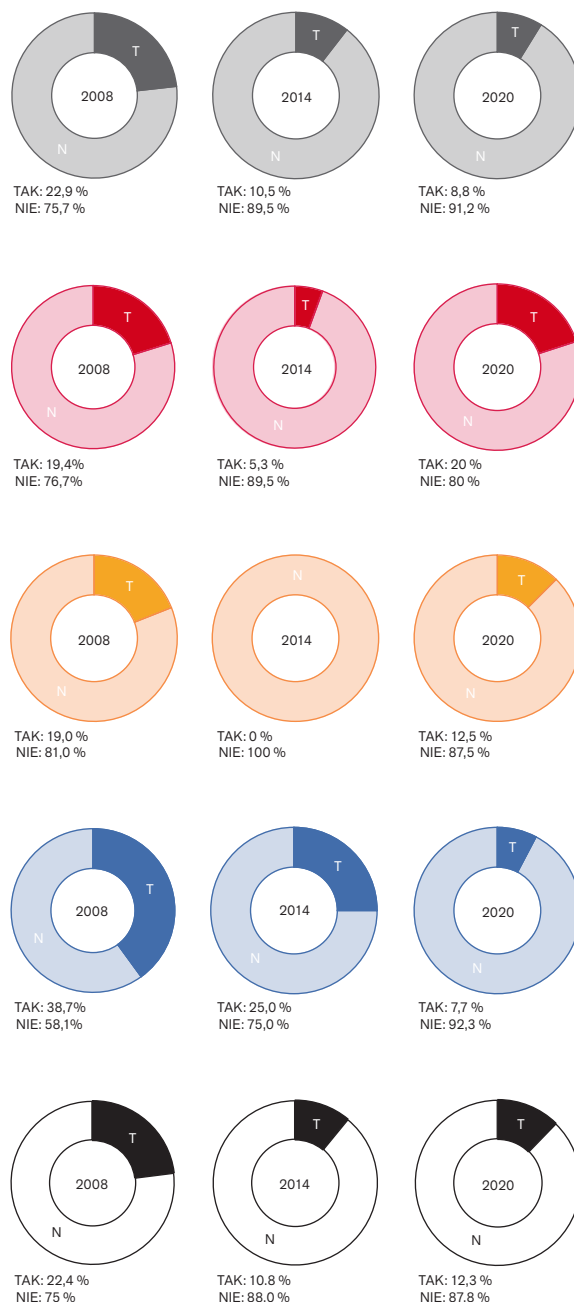
1. zdecydowanie dobrze
2. raczej dobrze
3. trudno powiedzieć
4. raczej źle
5. zdecydowanie źle

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

8.

Rola uczelni w działaniach na rzecz studentów. Wątek ten jest trwale obecny w badaniach i ma od samego początku ma szeroką reprezentację w materiale, ale też składa się na niego bardzo wiele aspektów funkcjonowania uczelni i wiele elementów życia studentów. Problemy, które stały się tu przedmiotem zainteresowania to: zaangażowanie uczelni w organizowanie kontaktów studentów z innymi uczelniami, zarówno krajowymi jak zagranicznymi (gł. dotyczącymi kontaktów z krajami Unii Europejskiej), angażowanie się uczelni w pomoc przy organizowaniu wystaw prac studentów, ocena pod tym względem Ronda Sztuki – głównej galerii uczelni²⁹, także ocena aktywności uczelni w otaczaniu opieką swoich najzdolniejszych studentów i sondowanie oczekiwań respondentów w tych kwestiach.

Ocena zaangażowania uczelni w organizowanie kontaktów swoich studentów z uczelniami krajowymi i zagranicznymi ma specyficzny filtr w postaci odpowiedzi na pytanie o udział badanych w wyjazdach zagranicznych organizowanych przez Akademię. W trakcie całego okresu badań w wyjazdach tych bierze udział znacznie mniej niż 1/5 studentów, mimo intensywnie rozwijanych i rozszerzanych kontaktów wymiany z zagranicą i po początkowym znacznie poważniejszym zainteresowaniu taki propozycjami. Na wszystkich kierunkach widać wg. według deklaracji badanych malejący udział, a radykalnie na wzornictwie – od 2/5 w roku 2008 do poniżej w ostatnim roku badania. Poniżej stosowne dane:

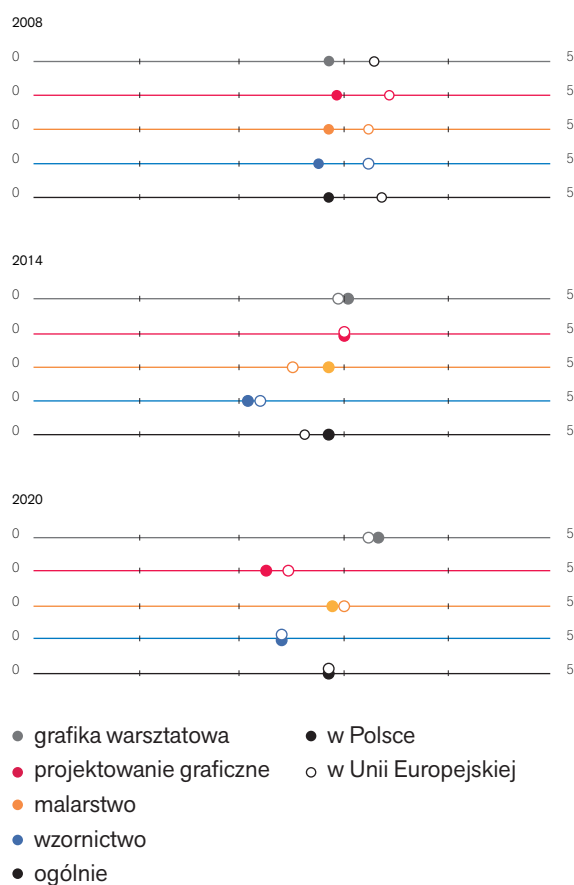


29 Galeria ASP w Katowicach RONDO SZTUKI to jedna z najbardziej cenionych instytucji kultury na Śląsku. Rozpoczynając działalność w 2007 roku jako galeria uczelniana, z czasem na stałe wpisała się w kulturalną mapę Śląska i stała się jedną z najbardziej rozpoznawalnych instytucji wystawienniczych. Galeria Rondo Sztuki prowadzona jest przez Akademię Sztuk Pięknych w Katowicach, przy finansowym wsparciu Miasta Katowice.

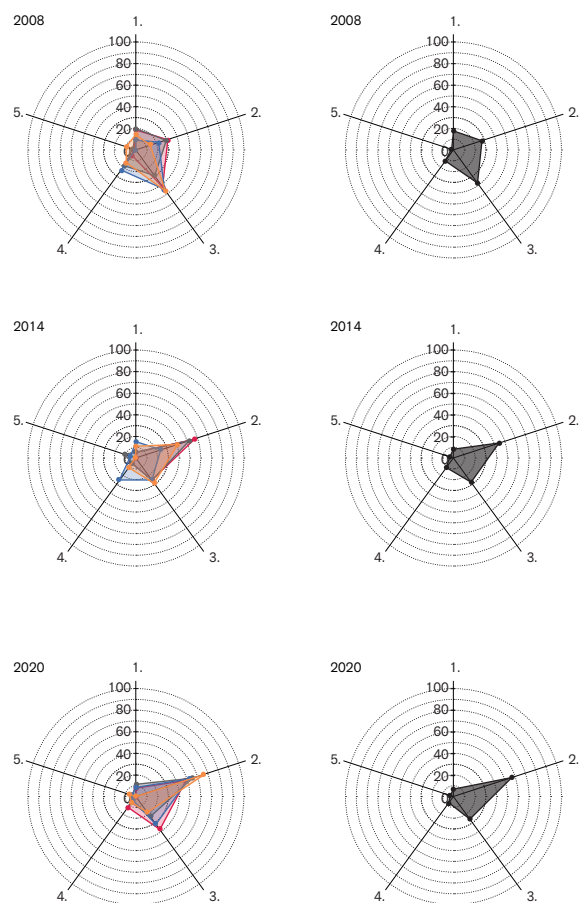
- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

Jeżeli natomiast chodzi o ocenę zaangażowania uczelni w organizowanie kontaktów dla swoich studentów, to oceny te były wyrażone w postaci skali ocen szkolnych, a uzyskane wyniki pokazują, że niezmiennie od 2008 roku studenci bardzo krytycznie oceniają ten rodzaj zaangażowania uczelni, oceny tu nie są wysokie, ledwo przekraczają poziom dostateczny (a studenci projektowania graficznego nie dają nawet takiej oceny – 2,5 w roku 2020). Stale minimalnie lepsze oceny uzyskuje zaangażowanie uczelni w organizowanie kontaktów międzynarodowych niż krajowych, lecz zasadniczo oceny te oscylują wokół 3,0. Relatywnie najlepiej oba aspekty aktywności ocenia grafika warsztatowa, najgorzej wzornictwo utrzymując najbardziej krytyczne oceny tych wyjazdów.

Podobnie jak w innych kwestiach, oceny zaangażowania uczelni w wyjazdy studentów do uczelni polskich jak i zagranicznych deklarowane przez pedagogów w żadnej mierze nie odbiegały od tych pochodzących ze strony studentów. Były podobnie skromne. Można więc powiedzieć, w tej sprawie zarówno studenci jak pedagodzy katowickiej ASP mówią wspólnym, za to krytycznym głosem.



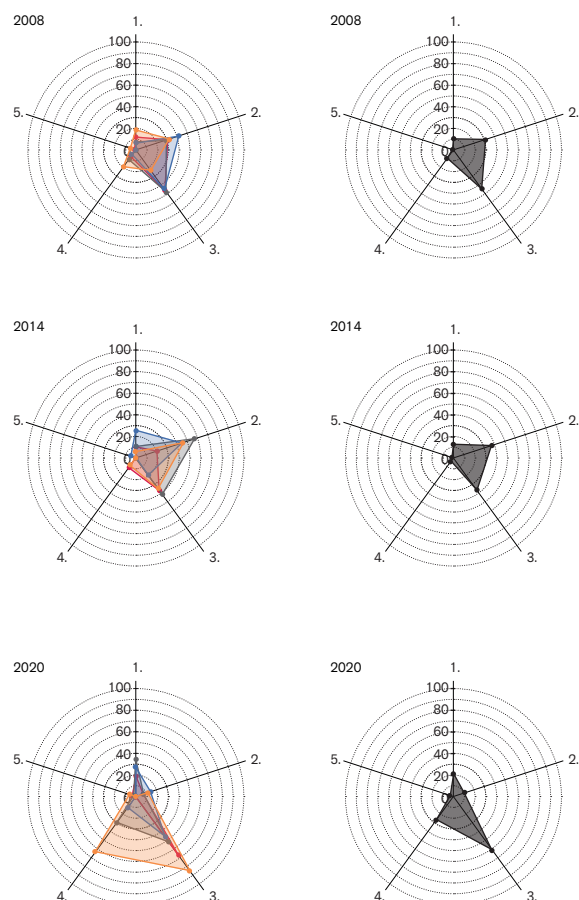
Podobnie nie notowano większych zmian w dość zasadniczo dobrej ocenie generalnej w pytaniu o rolę Ronda Sztuki w ułatwianiu najzdolniejszym studentom w zaistnieniu w szerszym świecie poprzez pomoc w organizowaniu wystaw. Zasadniczo $\frac{2}{5}$ badanych ocenia tę działalność raczej dobrze, nieco mniej nie ma zdania ($\frac{1}{3}$). W ocenach skrajnych przeważają negatywne: jest ich zazwyczaj dwukrotnie więcej niż pozytywnych, a to zadanie co 6-tego z badanych. Wszędzie niezmiennie dominują umiarkowanie zadowoleni i niezdecydowani. Widać także, że w tej sprawie znacznie lepsze oceny mają studenci wydziału projektowego – tu zwykle studenci wzornictwa utrzymują, że Rondo Sztuki wywiązuje się z zadania ułatwiania wystaw studentom bardzo dobrze. Detaliczne rozkłady wyników ukazuje wykres:



1. zdecydowanie dobrze
2. raczej dobrze
3. trudno powiedzieć
4. raczej źle
5. zdecydowanie źle

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

Jednocześnie w bardziej ogólnie postawionej kwestii, tzn. czy najbardziej utalentowani studenci otaczani są opieką uczelni, co miałyby być jednym ze wskaźników zaangażowania uczelni na rzecz studentów, widzimy, że opinie badanych zasadniczo wykazują trwałość w ciągu prowadzenia badań i wykazują ten stan z niemal identycznym kształtem wyników. Zauważamy zmniejszenie się liczebności w podstawowych kategoriach, co należy tu wiązać ze znacznie większą niż poprzednio liczbą braków odpowiedzi, a także charakterystyczne przesunięcia: istotnie powiększyło się i ma charakter trwały grono niezdecydowanych (ok. 1/3 badanych) i zmniejszyło się grono zadowolonych do 6,9%, ale raczej zadowolonych jest już ponad 1/2 w 2020 roku. Natomiast w podziale na poszczególne kierunki studiów notujemy charakterystyczne migotliwości wyników – danych. Tym nie mniej ocenę tę należy określić jako oscylującą od nieradykalnie afirmatywnej do łagodnie sceptycznej:



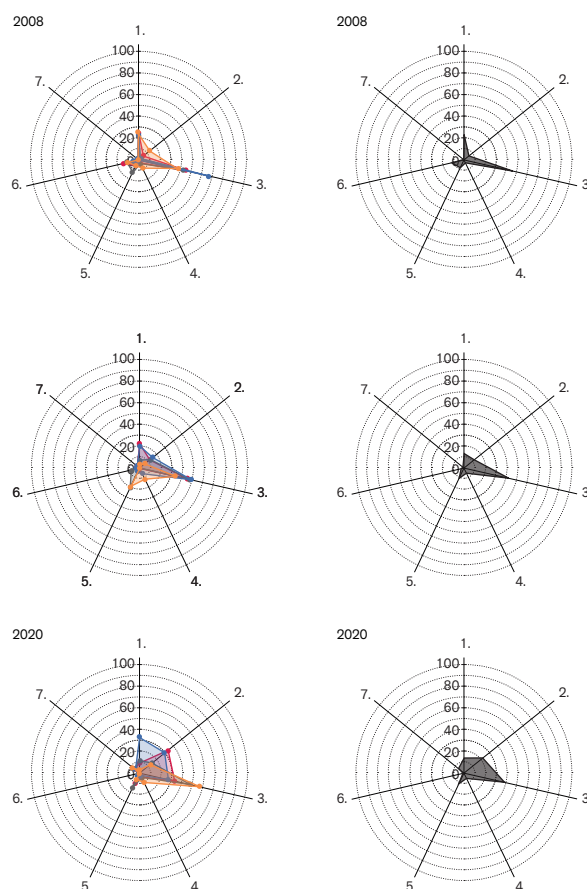
1. tak, oceniam starania szkoły bardzo wysoko
2. tak, ale szkoła mogłaby zrobić dużo więcej
3. trudno jest mi to ocenić
4. nie, szkoła nie robi dla nich zbyt wiele
5. oceniam starania szkoły w tym zakresie zdecydowanie negatywnie

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

9. Wizja zawodowej przyszłości. Niezmiennie pośród problemów ważnych dla studentów każdego roku – choć w różnym natężeniu – pozostają te związane z wizją własnej kariery zawodowej. Uczelnia jest instytucją, która dostarczać ma wiedzy i kompetencji budujących pole dla własnej zawodowej aktywności. Także uczelnia artystyczna. Transfer treści kapitału kulturowego w tym obszarze jest czymś podstawowym, stając się najważniejszym elementem instytucjonalnym procesu formacyjnego. O wizję zawodowej przyszłości pytaliśmy przy pomocy szeregu pytań wzajemnie się dopełniających. Pytaliśmy konsekwentnie między innymi jakie respondenci mają wyobrażenia w związku ze swoją przyszłą pracą, gdzie chcieliby pracować, za jakie minimalne – ich zdaniem – wynagrodzenie skłoni byłoby porzucić marzenia o wykonywaniu wolnego zawodu artysty i „pójść na etat”, jaki rodzaj aktywności zawodowej mają przed własnymi oczyma, itd. Podobnie w całym okresie badania, choć już nie tak zdecydowanie, badani najchętniej swoją karierę zawodową związaliby z pracą we własnej firmie $\frac{2}{5}$, ale to spadek z prawie połowy takich deklaracji w roku 2008, stopniał znacząco (dwukrotnie) nurt „korporacyjny”, tj. frakcja osób widzących własną zawodową karierę pracując w dużej renomowanej firmie (spadek z 23,7 do 13%) na rzecz pracy w małej firmie – tu przyrost z marginalnych 5,6% w 2008 roku do blisko $\frac{1}{4}$ składanych deklaracji w roku 2020, poszerzyła się też frakcja tych nie myślących jeszcze o zawodowym życiu (z 7,8 do 11,4%).

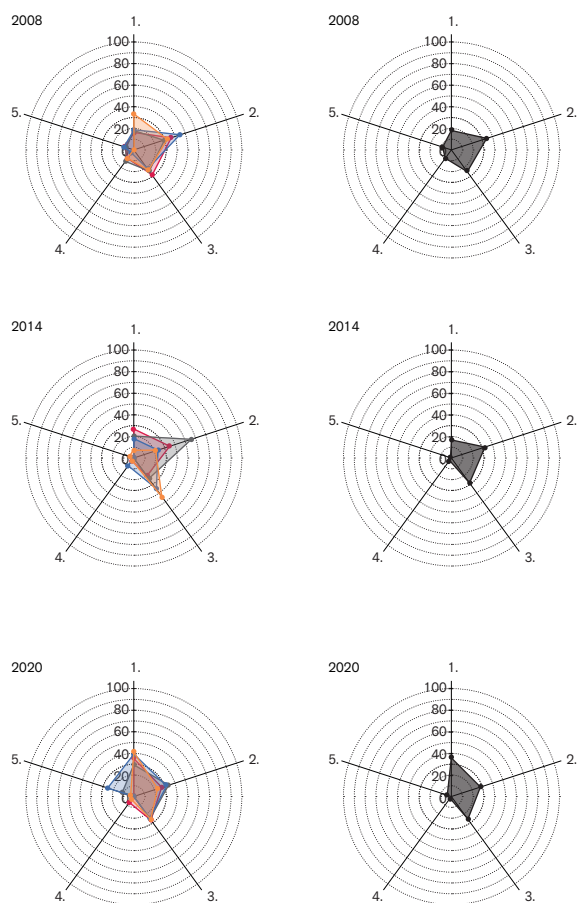
Widzimy więc, że studenci nadal widzą własną zawodową przyszłość raczej prowadząc własną firmę, choć już nie tak radykalnie, a jeśli nie, to raczej pracując w firmie małej niż dużej korporacji. Jak można przypuszczać odpowiedzi powinien różnicować charakter studiów, tj. czy są to klasyczne studia artystyczne, czy te, których wymiar pragmatyczny jest wpisany w ich wizję i konstrukcję. Przyglądając się wynikom z poszczególnych kierunków studiów, obserwujemy, że charakterystyczne dla nich odmienności nie są aż tak radykalne. I tak wśród studentów grafiki warsztatowej dominującą tendencją jest to, co chce robić większość, to znaczy wykonywać zdobyty zawód prowadząc własną firmę (blisko $\frac{1}{2}$), podobne deklaracje składają studenci malarstwa, jednocześnie wśród nich najsilniej – co dla 10-tej osoby badanej – pojawia opcja pracy niekoniecznie związanej ze zdobytym zawodem. Jak widać studenci kierunku stricto sensus artystycznego nie mają złudzeń co do przyszłości zawodowej absolwenta takiego kierunku i świadczą to o ich poczuciu rzeczywistości. Jednocześnie widzimy, że zróżnicowanie opinii w poszczególnych kierunkach zasadniczo nie radykalnie odbiegające

od średnich wyjąwszy wzornictwo, gdzie deklaracja chęci pracy we własnej firmie z $\frac{2}{3}$ w roku 2008 (i jest to najwyższy wskaźnik spośród wszystkich) maleje ponad dwukrotnie w roku 2020 – nieco pod $\frac{1}{4}$ wskazań. Także na wzornictwie niemal 10-krotnie rośnie liczba deklarujących chęć pracy w małej firmie – z poziomu 3,2% marginesu roku 2008 do 30% w roku 2020. Projektowanie graficzne za to w ogóle nie widzi się w pracy poza własnym zawodem – kategoria ta w badaniach ta występowała u nich raczej marginalnie (pomiędzy 2,9 a 3,6%). Odpowiednie dane uwidocznione są na poniżej prezentowanym wykresie:



1. wykonywać zdobyty zawód pracując w dużej renomowanej firmie
2. wykonywać zdobyty zawód pracując w małej firmie
3. wykonywać zdobyty zawód prowadząc własną firmę
4. wykonywać pracę niekoniecznie związaną ze zdobytym zawodem
5. mam czas, jeszcze o tym nie myślę
6. wykonywać zdobyty zawód, nieważne w małej czy dużej firmie
7. inna odpowiedź

Podobne kwestie w innym nieco kontekście pokazuje pytanie o to, gdzie respondent zdecydowałby się pracować, gdy już będzie decydować się na pracę zawodową. W ten sposób pytanie to wraz z poprzednim wzajemnie się kontrolowały w kwestionariuszu, wzmacniając uzyskane wyniki w każdym z nich. Jednocześnie dopełnieniem ich stało się pytanie o wyobrażoną rywalizację z rówieśnikami i ewentualne obawy przed poziomem wymagań w związku z pracą. Można odpowiedzieć na to pytanie o obawy przed poziomem wymagań pracodawców potraktować jak pytanie o poziom spodziewanego stresu związanego z pracą, a przynajmniej jednego z jego wymiarów. Odpowiedzi, które pojawiały się w badaniach niemal w całym okresie ich przeprowadzania pokazują daleko idącą ich współmierność, wyjąwszy 2-krotny wzrost tych, wskazujących na zdecydowane obawy dotyczące poziomu wymagań ze strony pracodawców, z niecałej 1/5 w roku 2008 do 2/5 w roku 2020. Na podobnym poziomie za to pozostają odpowiedzi nie tak radykalne zarówno w sensie pozytywnym jak negatywnym, to horyzont około 1/3v wskazań. Uzyskane wyniki w rozbiciu na poszczególne kierunki studiów charakteryzują się względną monotonicznością. Widzimy to na poniższym zestawieniu:

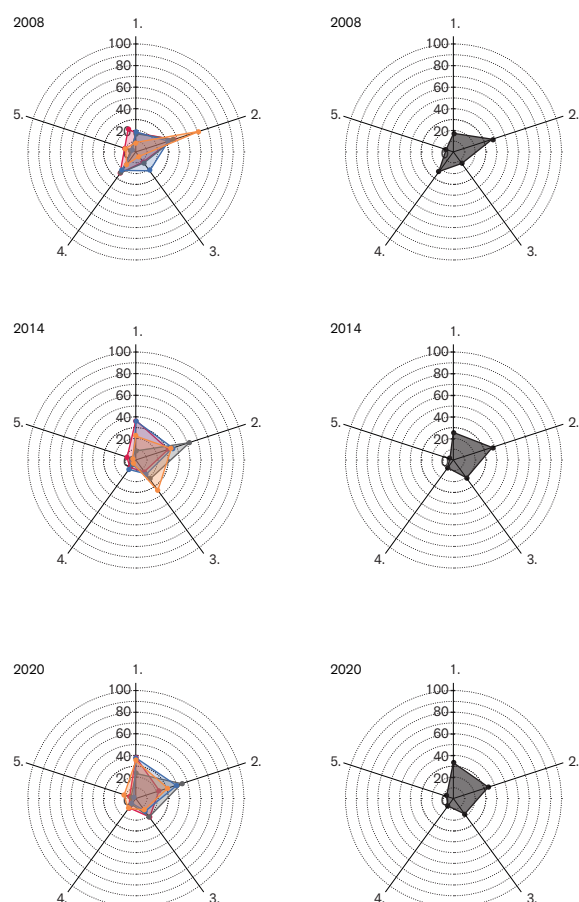


1. zdecydowanie tak
 2. raczej tak
 3. trudno powiedzieć
 4. raczej nie
 5. zdecydowanie nie
- ogólnie
 - grafika warsztatowa
 - projektowanie graficzne
 - malarstwo
 - wzornictwo

Niewątpliwie praca i jej pewność jest tym, co silnie oddziałuje na postawy i poglądy ludzi, ale w przypadku zawodów artystycznych dochodzi do tego jeszcze dylemat uprawiania wolnego zawodu. Perspektywa wykonywania takiego zawodu jest tym, co dla bycia artystą bywa elementem kluczowym, często przesądza o wyborze życiowej i zawodowej kariery. Dlatego pytaliśmy konsekwentnie, przy jakiej kwocie wynagrodzenia respondenci byłiby skłonni podjąć pracę „na etacie”, a co za tym idzie porzucili wykonywanie wolnego zawodu na rzecz pracy najemnej, co oznaczałoby rezygnację z tego ważnego elementu artystycznej i zawodowej tożsamości i co często traktowane jest jako synonim bycia artystą w ogóle. Poniższy wykres pokazuje stosowne zależności:



Jak widzimy cena utraty ważnego atrybutu bycia artystą – brak konieczności wykonywania pracy etatowej – wśród respondentów nie jest zbyt wygórowana. Od samego początku badań niemal ¼ respondentów jest skłonna porzucić artystyczną wolność pracy w zamian za bezpieczeństwo socjalne. W 2008 roku to 2357,00 PLN, a w roku 2020 3611,67 PLN. To kwoty dalece niewygórowane, poniżej średniej płacy w gospodarce.³⁰ Co więcej, w roku 2008 deklarowana kwota stanowiła ok. 80% średniej krajowej, a w roku 2020 już tylko 70%. Podobnie rzecz przedstawia się dla poszczególnych kierunków, choć wyniki są tu bardzo zróżnicowane i migotliwe. Jak się wydaje kwota nieprzekraczająca ¼ wynagrodzenia średniego nadal jest tym, co naszych respondentów mogłoby skusić do porzucenia statusu wolnego artysty na rzecz członka salariatu. Ważnym elementem dla całości obrazu, o znacznej sile wskaźnikowej jest informacja, czy z powodów ekonomicznych ktoś zdecydowałby się na emigrację. W przypadku badań tegorocznych respondenci odpowiadali następująco:



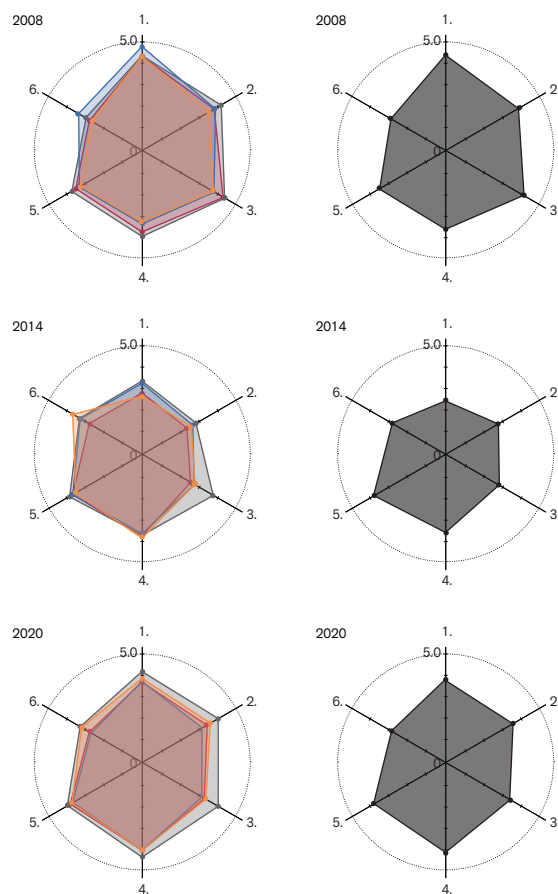
1. zdecydowanie tak
 2. raczej tak
 3. trudno powiedzieć
 4. raczej nie
 5. zdecydowanie nie
- ogólnie
 - grafika warsztatowa
 - projektowanie graficzne
 - malarstwo
 - wzornictwo

30 wynagrodzenie średnie brutto w gospodarce narodowej 2008 – 2943,88; 2020 – 5167,47 PLN. Wynagrodzenie najniższe [najniższa płaca minimalna prawnie gwarantowana 2008 – 1276,00 PLN, 2020 – 2600,00 PLN; wszystkie dane GUS

100

Jak widać skłonność do emigracji ekonomicznej zasadniczo utrzymuje się od 2008 roku. na mniej więcej stałym i niepokojąco wysokim poziomie, ponad $\frac{2}{3}$ wskazań w grupie osób zdecydowanych i raczej skłonnych podjąć taką decyzję. Co więcej rośnie w dwójnasób grono zdecydowanych wyjechać z kraju ze względów ekonomicznych z 16,% roku 2008 do 33,4% w roku 2020. Najbardziej sfrustrowani są pod tym względem studenci kierunków wydziału artystycznego – malarstwa i grafiki, to wśród nich wzrosły chętnych do wyjazdu na stałe są największe, a wśród studentów malarstwa nawet 3-krotne. Podobnie, choć mniej radykalni są studenci wzornictwa, wśród nich ten wzrost jest „tylko” dwukrotny.

10.
Strona internetowa. Własna strona www jest dzisiaj niezbędnym elementem funkcjonowania większości instytucji. W praktykach komunikacyjnych młodego pokolenia to medium wraz z mediami społecznościowymi stale zwiększa swoje znaczenie. Pytaliśmy więc od samego początku badań o ocenę funkcjonowania strony ASP w wielu ważnych spawach dla sprawnego działania uczelni i obiegu informacji. Oceny zostały wyrażone w skali ocen szkolnych i wystandaryzowane do średnich. Syntetyczne wyniki opinii respondentów w tej sprawie obrazuje poniższe zestawienie:

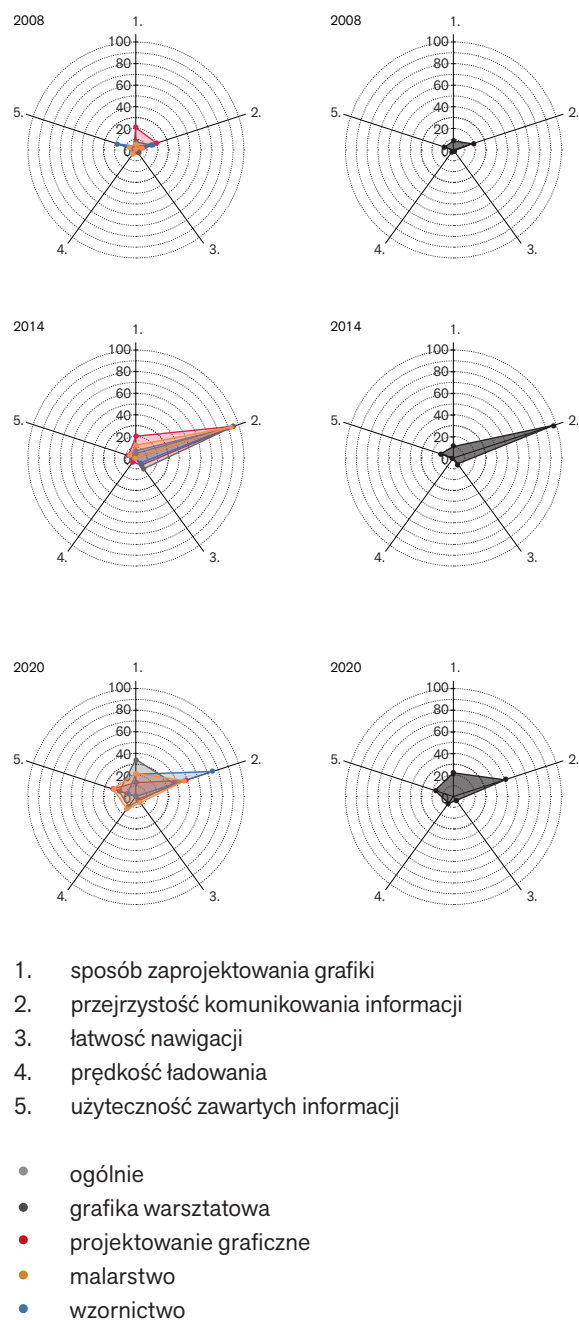


1. sposób zaprojektowania grafiki
2. przejrzystość komunikowania informacji
3. łatwość nawigacji
4. prędkość ładowania
5. użyteczność zawartych informacji
6. aura prestiżu ASP w Katowicach

- ogólnie
- grafika warsztatowa
- projektowanie graficzne
- malarstwo
- wzornictwo

Jak możemy zauważyć oceny we wszystkich kategoriach spadają, aż do poziomu poniżej zasadniczo akceptowanego „dostatecznego” w skali ocen szkolnych, czyli poniżej 3.0, najmocniej w zakresie sposobu zaprojektowania grafiki, przejrzystości komunikowania informacji i łatwości nawigacji. Czyli największy krytycyzm ujawnianie w kwestiach czysto profesjonalnych-projektowych [projektowania graficznego]. Być może tak wysoki poziom krytycyzmu w tym obszarze, to skutek charakteru profilu profesjonalnego i tożsamości ASP, której korzenie wyrastają właśnie z tradycji sztuk użytkowych. Zarazem enigmatyczna „aura prestiżu” ASP jest już raczej kategorią historyczną, gdyż tu właśnie stosunkowo najczęściej pojawiają się oceny najniższe. Może oznaczać to dwie kwestie: albo badani w ogóle nie rozpoznają tego problemu jako ważnego, albo odwrotnie ma to dla nich nadal duże znaczenie, ale ta niska ocena związana jest z nierealizowaniem ich oczekiwań w tym zakresie, co w powiązaniu z przekonaniem dla $\frac{3}{4}$ badanych, że uczelnia nadal w ich przekonaniu jest uczelnią elitarną każe raczej skłaniać się ku tej drugiej opcji.

Wobec tym bardziej interesujące staje się to, co respondenci proponowaliby zmienić w funkcjonowaniu strony www. Skoro sposób zaprojektowania grafiki i przejrzystość komunikowania informacji (poza aurą prestiżu) miały ocenę najniższą, to nie dziwi, że najczęściej wskazań, bo zyskały kwestie dotyczące nawigacji i logiki układu strony. Postulat ten w 2020, a w roku 2014 zasadniczo wszyscy, którzy wyrażali w tej sprawie opinię. A także rośnie do poziomu niemal $\frac{1}{4}$ dyspozycja do zdecydowanego odświeżenia, moderowania i uaktualniania treści na stronie Akademii. Można zatem powiedzieć, że respondenci przykładają dużą wagę do strony www jako użytecznego narzędzia od którego przede wszystkim wymaga się sprawności działania i funkcjonalności właściwych dzisiejszym mediom, do których używania po prostu nawykli i czego w funkcjonowaniu strony internetowej ASP na spodziewanym poziomie nie odnajdują. Ale warto też wskazać, że wzrosła do blisko $\frac{1}{5}$ grupa tych, którzy stan obecny uważają za zadowalający oraz, że grupa ta sukcesywnie rosła.



Wnioski

Na podstawie zebranego materiału i przeprowadzonych analiz można sformułować następujące wnioski:

1. W trakcie całego okresu badania 2008–2020, charakter i ilość zebranego materiału nie zezwalając traktować badań w kategoriach czystych badań całościowych daje jednak mocne podstawy do formułowania uogólnień rozciągania wyników na całą populację studentów ASP w Katowicach. Zamiarem było badanie całościowe, jednakże z powodów niezależnych od organizatorów tego założenia nie udało się utrzymać. Gdyby potraktować niniejsze badanie jako klasyczne badanie na próbie, byłaby to próba spełniająca wymagane kryteria.
2. Generalnie rzecz biorąc wyniki badań wykazują znaczną monotoniczność, co oznacza stabilizację opinii studentów ASP w przedmiotowych kwestiach, zarys trwalszych tendencji i trendów; wszelkie odnotowane zmiany, raczej o zmianie rozkładu akcentów niż charakterystycznych nowych jakościach sygnalizowano w analizie.
3. Porównując uzyskane opinie pedagogów w stosunku do opinii studentów można stwierdzić, że zasadniczo zachowują one daleko idącą współbieżność – pedagodzy wypowiadają opinie podobne, ale o innym rozłożeniu akcentów; zwykle są one mniej radykalne i mniej spolaryzowane, nie pojawiają się w nich nowe lub inne jakości, nienotowane w wypowiedziach studiujących. Charakteryzuje je większa powściągliwość i pragmatyczne nastawienie, także w kwestiach finansowych.
4. W zakresie identyfikowanych aspektów kształcenia w opinii badanych nacisk położony był nieodmiennie na samodzielność myślenia, kreatywność, i umiejętności warsztatowe. Charakterystyczne zmiany w ciągu kolejnych pomiarów (lat badań) były zmiany pozycji lidera, ale zazwyczaj w triumwiracie ustabilizowanych wskazań. Pedagodzy inaczej niż studenci największy nacisk kładli na kreatywność, dopiero w dalszej kolejności na umiejętności warsztatowe.
5. W zakresie treści nauczania i postulatów z tym związanych praktycznie nie występowała lub utrzymywała się na takim samym niskim poziomie kategoria, że czegoś jest zbyt dużo w elementach nauczania, wyjąwszy opinie pedagogów dotyczące zajęć z teorii na temat sztuki i dizajnu.
6. Pogląd o nastawieniu na kończenie studiów terminowo miał trwałą wartość, co świadczy o traktowaniu studiów jako czegoś ważnego, ale nie w rygorze kończenia ich za wszelką cenę.
7. Trzy pierwsze pod względem częstości wskazań deklarowane motywy studiów zarówno „przed” jak i „obecnie” to: zainteresowanie dla samego przedmiotu studiów, rozumienie studiów w ASP jako drogi umożliwiającej wykonywanie twórczej pracy w przyszłości (blisko połowa wskazań) i rozumienia studiów jako przestrzeni realizacji zainteresowań kulturalnych i artystycznych (podobnie blisko połowa wskazań). Wśród pedagogów dominują poglądy bardzo podobne. Studenci ASP zachowują stabilność opinii deklarowanych motywów podejmowania studiów w tej uczelni z utrzymującą się tendencją do krystalizowania się motywów głównych o merytorycznej orientacji (studia drogą do pracy o twórczym charakterze, sam przedmiot studiów, intelektualne walory studiowania). Studenci akcentują motywy autoteliczne studiowania, pedagodzy pragmatyczne ładu rywalizacyjnego.
8. Pierwsze skojarzenia z „ASP w Katowicach”: elitarność, renoma, prestiż, sztuka i rozwój. Można więc powiedzieć, że względnie trwale utrzymuje się stereotyp, którego Akademia nie ma powodu ani się wstydzić na zewnątrz, ani obawiać. To raczej dobrze lokuje szkołę w obliczu aktualnych wyzwań, konotując ją jako nowoczesną i atrakcyjną dla otoczenia, ale wedle zwyczajowo przyjętych ukształtowań.
9. W deklaracjach obserwowane jest potwierdzenie elitarności szkoły wśród studentów zarówno wydziału artystycznego jak i projektowego. Dla studentów kierunków artystycznych to afirmacja siebie, studenci wydziału projektowego są bardziej zróżnicowani w opiniach – respondenci wywodzący się z projektowania graficznego są w tym względzie bardziej zdecydowani niż wzornictwa, ci okazują się najbardziej sceptyczni w stosunku do analizowanych kwestii.
10. Najbardziej stabilne źródła pierwszej informacji to nieodmiennie środowisko rówieśnicze, szkoła, rodzina, a także w ostatnich latach Internet, w tym własna strona www uczelni. Także Facebook dla ogółu badanych i Instagram, przede wszystkim dla studentów grafiki, stały się codziennymi kanałami we wzajemnej

- komunikacji. Potwierdza to rosnące znaczenie komunikacji cyfrowej; zarazem Pinterest, Twitter (X) i YouTube pojawiły się jedynie na poziomie śladowym.
11. W stosunku do aktualnie studiujących szkoła spełniła ich oczekiwania sprzed studiów dla stabilnej większości – mniej więcej od $\frac{2}{3}$ do $\frac{3}{4}$; liczba niezadowolonych stabilizuje się na poziomie rzadko przekraczającym 10%. Najbardziej w tym względzie zawiedzeni są studenci wzornictwa, blisko $\frac{1}{3}$ z nich uważa, że szkołę nie realizuje ich oczekiwań. Co do postulatów programowych dyspozycje respondentów były następujące: więcej warsztatu i wiedzy o tworzeniu nowoczesnej sztuki i dizajnu ($\frac{4}{5}$ wskazań) oraz wiedza o tworzeniu nowoczesnej sztuki i nowoczesnego dizajnu ($\frac{2}{3}$ wskazań) i wiedza o tworzeniu sztuki nowych mediów (blisko $\frac{2}{3}$ wskazań). W odniesieniu do oceny jakości współpracy studentów i pedagogów, to jest ona ustabilizowana jako dobra i bardzo dobra, ale z tendencją malejącą (z $\frac{1}{3}$ do $\frac{2}{3}$ wskazań), zarazem urasta do poziomu $\frac{1}{4}$ liczba ocen wskazujących, że jakość tej współpracy ma tyle samo plusów, co minusów.
 12. Najbardziej krytyczni w wyrażaniu takich opinii są studenci wzornictwa (nawet $\frac{2}{5}$ wskazań). Zarazem najpoważniejsze wskazywane powody zaburzające tę współpracę to, poza problemem frekwencyjnym (zarówno ze strony pedagogów jak i studentów), wzajemne oczekiwania, które są spostrzegane jako nieadekwatne, co wynika z niewystarczającej, bądź zaburzonej komunikacji. Kwestia ta wynika więc z poziomu i charakteru relacji interpersonalnych.
 13. Ocena działania administracji przez badanych jest jak poprzednio zasadniczo średnio dobra (przy niewielkim ogólnym spadku ocen) – nadal lepiej oceniana jest przyjazność atmosfery dla studentów i gotowość rozwiązywania problemów studentów, gorzej sprawy czysto organizacyjne z wyjątkiem godzin pracy dziekanatów. Najślabiej ocenianymi aspektami pracy administracji są przepływ ważnych informacji dla studentów oraz mobilizowanie do terminowego uzyskiwania zaliczeń. Pedagodzy w swych ocenach generalnie są bardziej umiarkowani niż studenci.
 14. Angażowanie się uczelni na rzecz studentów i rozwiązywania ich spraw oceniane jest niezmiennie od 2008 roku zasadniczo jako raczej dobre. Jeżeli natomiast chodzi o ocenę zaangażowania uczelni w organizowanie kontaktów dla swoich studentów, to oceny są bardzo krytyczne, ledwo przekraczają poziom dostateczny i respondenci nie zauważają spektakularnego zaangażowania szkoły w promowanie ich działalności, pomoc w organizowaniu wystaw, czy szczególne promowanie wybijających się studentów. Ocena Ronda Sztuki w ułatwianiu wystaw studentom jest raczej dość dobra w układzie generalnym, silniej krytyczni są studenci Wydziału Artystycznego niż Projektowego – najłaskawsi w tych ocenach są studenci wzornictwa.
 15. Wizja swojej przyszłości zawodowej postrzegana jest względnie trwale jako przede wszystkim praca we własnej firmie, ewentualnie praca w małej firmie; zmalała chęć pracy w korporacji na rzecz samozatrudnienia lub małego businessu. Możliwość etatowego związania się respondenci dopuszczają nawet za niewygórowane kwoty. Już za 80% średniej krajowej (lub nawet mniej) niemal $\frac{1}{4}$ respondentów jest skłonna porzucić artystyczną wolność pracy w zamian za bezpieczeństwo socjalne. Jak się wydaje kwota nieprzekraczająca $\frac{4}{5}$ wynagrodzenia średniego jest tym, co mogłoby studentów ASP skusić do porzucenia statutu wolnego artysty na rzecz członka salariatu.
 16. Podobnie jak przez cały okres badania znaczna liczba studiujących byłaby skłonna wyjechać z kraju ze względów ekonomicznych, to aż $\frac{2}{3}$ osób składa taką deklarację – prym wiedzie malarstwo, a na kierunkach projektowych, liderem wzornictwo, ale z mniejszą tendencją wzrostową takich deklaracji.
 17. Spójność szkoły pojawia się wciąż na poziomie wydziałów, ale o ile Wydział Artystyczny w odpowiedziach swoich studentów jawi się jako względnie homogeniczny z rzadkimi odstępstwami, tak Wydział Projektowy nie, cechuje go utrzymująca się heterogenia i częsta migołliwość odpowiedzi – w porównaniu z odpowiedziami studentów projektowania graficznego, studenci wzornictwa zwykle odpowiadają inaczej, a w bardzo wielu istotnych kwestiach całkowicie odwrotnie, są też bardziej krytyczni, a nawet roszczeniowi.

Pokazujący się w wynikach badań obraz Akademii w oczach studentów, ale też i pedagogów, to obraz już dzisiaj historyczny. Po pierwsze dlatego, że pomiary zakończyły się w roku 2020, a do dzisiaj, tj. cztery lata po ostatnim z nich, w życiu uczelni pojawiła się cała nowa generacja osób studiujących. Czterolecie oznacza niemal całkowitą wymianę składu studiujących. Po wtóre dlatego, że po drodze wystąpiło zdarzenie bezprecedensowe o charakterze Czarnego Łabędzia – pandemia Covid-19. Jak wszędzie, wysadziło ono dotychczasowy świat uczelni we wszystkich wymiarach jego funkcjonowania. Covid-19 neglizował, tj. ukazywał w dramatycznym przebiegu wszystko, co do tej pory albo nie było widoczne wcale, albo skryte pod warstwą zwyczajowej rutyny; spowodował konieczność skonfrontowania się z rzeczami takimi, jakimi się ukazały, a proces tej konfrontacji nierzadko miał dramatyczny przebieg. Po wtóre, Covid-19 katalizował to, co może być i nastąpiło, ale później i w okolicznościach możliwych do skonsumowania względnie bezpiecznie i nieinwazyjnie, a teraz wymagało interwencji natychmiast, jak nieznane do tej pory sposoby/standardy nauczania i funkcjonowania uczelni w rygorach bezpieczeństwa sanitarnego, wdrożenie pracy zdalnej, radykalnej modyfikacji używania technologii itd. Nie zawsze i nie wszyscy mogli jednakowo sprostać tym wyzwaniom. Ze względu na skalę uczelni (niewielką jak na stosunki polskie, także uczelni artystycznych) jak też i jej charakter, jak choćby gotowość do zmiany wpisana w DNA

jej funkcjonowania, ten ekstremalnie trudny czas uczelnia przeszła bezpiecznie, co najlepiej widać z dzisiejszej perspektywy. Wyłaniający się z badań obraz pokazuje jaką uczelnia była w oczach studentów i pedagogów właściwie od momentu jej funkcjonowania po raz pierwszy w historii w strukturze dwuwyziałowej (Wydział Artystyczny i Wydział Projektowy) poczynając od roku akademickiego 2008/9, po czas wybuchu pandemii. Jak się okazało oznaczało to szybki proces budowania własnej tożsamości kierunków projektowych i artystycznych. A jedność uczelni mogła teraz pokazywać się już tylko jako jedność w różnorodności.

wydawca: Akademia Sztuk Pięknych w Katowicach



Folia Academiæ
Katowice 2024

redakcja naukowa: Mieczysław Juda

recenzenci: prof. dr hab. Antoni Cygan, prof. dr hab. Adam Bartoszek

projekt i skład publikacji: Tomasz Bierkowski

projekt informacji wizualnej: Justyna Szklarczyk-Lauer

tłumaczenie, redakcja językowa oraz korekta (j. polski i j.angielski): Alicja Gorgoń

ISBN: 978-83-68440-02-7